



**Boletim da
Associação Brasileira de
Linguística**

**ATAS DO I CONGRESSO NACIONAL DA
ABRALIN**

ISSN 0102-7158

Nº 21

JUNHO 97



**Boletim da
Associação Brasileira de
Linguística**

**ATAS DO I CONGRESSO NACIONAL DA
ABRALIN**

ISSN 0102-7158

Nº 21

JUNHO 97

ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Lingüística /
Associação Brasileira de Lingüística. – [v. 1, n. 1] – Maceió. –
Imprensa Universitária, UFAL, [1997].

v. 18

Anual

ISSN 0102-7158

1. Lingüística – Periódicos I. Associação Brasileira de Lingüística

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA
ABRALIN

COMPONENTES DA DIRETORIA E DO CONSELHO

GESTÃO 95/97

DIRETORIA:

PRESIDENTE: Maria Denilda Moura - UFAL

SECRETÁRIA: Marisa Bernardes Pereira - UFAL

TESOUREIRA: Adair Pimentel Palácio - UFAL

CONSELHO:

Diana Luz Pessoa de Barros – USP

Susana Alice Cardoso - UFBA

Luiz Antonio Marcuschi – UFPE

Maria Cecília Mollica – UFRJ

Paulino Vandresen – UFSC

Raquel Teixeira – UFG

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA
Marcela Marinho Lima

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

MESAS-REDONDAS

Tendências atuais da Análise do Discurso	
Tendências e Posições - Eni Pulcinelli Orlandi - UNICAMP	15
Sobre Tendências da Análise do Discurso - Sírio Possenti - UNICAMP.....	26
História das Idéias Lingüísticas - O Século XIX no Brasil	
Alencar e o Problema da Natureza da Língua no Brasil - Leonor Lopes Fávero - USP.....	35
As Tensões Jurídico-Religiosas do Século XVIII e o Imaginário de Língua - Betânia Sampaio C. Mariani - UFF.	47
Cognição e Interação	
Aspectos Cognitivos do Processamento Textual - Ingedore Villaça Kock - UNICAMP.....	58
Interação e Cognição: As “Significações Intoleráveis” e o Discurso Patológico - Edwiges Maria Morato - UNICAMP..	68
Discurso e Subjetividade	
O Sujeito Como Objeto: Estruturalismo e a Questão da Subjetividade - Kanavillil Rajagopalan - UNICAMP.....	79
Pesquisas em Terminologia	
A Pesquisa em Terminologia: Algumas Considerações - Ieda Maria Alves - USP.....	88
Glossário da Terminologia do Caju: Aspectos Metodológicos - Antônio Luciano Pontes - Univ. Est. Ceará.....	95
Projeto de um Glossário em Engenharia de Materiais - Gladis Maria de Almeida de Barcelos - UNESP(Araraquara)	101
Discurso, História e Memória	
Discurso, História, Memória: A Constituição do Olhar Brasileiro - Maria do Rosário Gregolin - UNESP(Araraquara).....	113
O Interesse pelo Português Falado no Brasil - Século XIX - Erasmo d’Almeida Magalhães - UNESP(Araraquara).....	121
De “Vossa Mercê” a “Você”: Um Percurso de Mudanças no Tratamento de 2ª Pessoa - Ucy Soto - UFAL/UNESP(Araraquara).....	127
Movimentos Operários Brasileiros: Formações Discursivas Anarquistas - Ana Zandwais - UFRGS.....	140
Classes de Palavras em Línguas Tupi - Guarani	

Evidências Morfológicas para a Não-Classificação Genética do Kokama - Ana Sueli A. C. Cabral - UFPA.....	155
Considerações Sobre Classes de Palavras em Ka'apor - Beatriz C. Correia da Silva - UnB.....	169
Estudos em Sintaxe e Semântica	
<i>Nós e a Gente</i> . Variação, Gramática, Enunciação - Iracema Luiza de Souza - UFBA.....	182
As Proposições Infinitivas Em Latim e em Português - Rosaura Maria Galvão Fagundes Poggio - UFBA.....	195
A Colocação dos Pronomes Átonos em um Livro de Marinharia Quinhentista - Teresa Leal Gonçalves Pereira - UFBA.....	207
Mídia e Linguagem: Estratégias de Organização do Discurso - Leonor Werneck dos Santos - UFRJ e outras.....	215
Gramática, Discurso e Subjetividade	
Variação de Perspectiva na Estrutura Argumental - Roberto Gomes Camacho - UNESP.....	224
O Constituinte Pragmático Foco Como Meio de Subjetividade - Erotilde Goreti Pezatti - UNESP.....	238
A (Des)Autorização da Autoria na Avaliação de Textos Escolares - Maria Izabel de Oliveira Massoni - UNESP.....	250
Para uma Análise da Temporalidade - Vera Lúcia M. Xavier da Silva - UNESP.....	260
Os Limites entre coordenação e subordinação - uma visão funcionalista	
A Articulação de Orações: Reflexões de Base Funcionalista - Maria Helena Moura Neves - UNESP(Araraquara).....	271
Os Limites Entre Coordenação e Subordinação: Uma Aplicação às Orações Temporais - Maria Suely Crocci de Souza - UNAERP.....	282
Reflexões Sobre o Estatuto Sintático da Aposição: Uma Visão Funcionalista - Márcia Teixeira Nogueira - UFC/UNESP(Araraquara).....	293
Estudos em Lexicologia e em Dialektologia	
“Marcas” do Popular Rural no Nível Lexical: Um Estudo no Campo do Entretenimento Infantil” - Aparecida Negri Isquerdo - UFMS.....	303
Regionalismos Na Flora Do Brasil: Um Estudo No Campo Das Plantas Mediciniais - Ana Maria P. Pires de Oliveira - UFMS.....	312
O Substantivo no Vocabulário do Português Fundamental:	

Um Estudo Léxico-Semântico - Clotilde de Almeida A. Murakawa	- 325
UNESP(Araraquara).....	
Perspectivas em Análise do Discurso	
Da Experiência ao Signo: Reflexões em torno do conceito de Figuratividade - Lúcia Teixeira - UFF.....	335
Discurso e Memória - Bethânia S. C. Mariani - UFF.....	344
Análises do Discurso - Mosaicos Sobre o Discurso na Língua - Claudia Roncarati - UFF.....	356
Gêneros Textuais como Prática Discursiva e Prática Social	
A Abordagem da Textualidade Através da Tipicidade dos Gêneros Textuais - Irlandé C. Antunes - UFAL.....	361
Resenha Crítica Acadêmica: Relações Entre Termos Específicos e Não Específicos - Antônia Dilamar Araújo - UFPI.....	378
A pesquisa em aquisição da linguagem	
Aquisição de Linguagem e alguns Estudos da Região Nordeste - Eduardo Calil - UFAL.....	389
Pesquisas em Aquisição da Linguagem no Rio Grande do Sul - Regina R. Lamprecht - PUC-RS.....	403
Pobrezas e Riquezas da Pesquisa em Aquisição da Linguagem no Brasil. - Ester M. Scarpa - UNICAMP.....	412
A Pesquisa em Aquisição da Linguagem na Universidade Federal do Ceará - Maria Elias Soares - UFC.....	419
A Pesquisa em Aquisição da Linguagem - Ana Maria de M. Guimarães - UFRGS.....	431
A geolingüística no Brasil	
Consoantes Implosivas: Áreas Conservadoras no 'Falar Baiano' - Jacyra Mota - UFBA e Vera Rollemberg - UFBA..	437
Atlas Regionais e Intercomparação de Dados:Um Passo Para o Atlas Lingüístico do Brasil - Suzana Alice M. Cardoso - UFBA.....	446
Macrossociolingüística e transferência para a sociedade	
Macrossociolingüística e Transferência Para a Realidade - Maria Cecília Mollica e outras - UFRJ.....	457
Da Pesquisa ao Ensino de 1º e 2º Graus	
Da Pesquisa Lingüística à Gramática Pedagógica - Judith M. de A. Freitas - UFBA.....	463
Perspectivas da Pesquisa de línguas indígenas no Brasil	
Perspectivas da Pesquisa em Línguas Indígenas Brasileiras: A Sintaxe da Dêixis Espacial e Empática em Karajá - Marcus	

A. R. Maia - UFRJ (Museu Nacional).....	477
Algumas Possibilidades Abertas no Horizonte da Pesquisa com Línguas Indígenas Brasileiras - Marília Facó Soares - UFRJ (Museu Nacional).....	489
A Ordem Livre em Algumas Línguas Da Família Tupi- Guarani: Em Busca De Uma Proposta De Análise - Marcia Damoso Vieira - UFRJ (Museu Nacional) e Yonne F. Leite - UFRJ (Museu Nacional).....	503
A utilização de novas tecnologias na lingüística	
Do Texto Escrito ao Hipertexto Eletrônico - Masa Nomura - USP.....	516
Lingüística e Informática na Tradução Por Computador - Elizabeth Young Chin - USP.....	522
Laboratórios de Fonética Computadorizados - Rafael Eugênio Hoyos Andrade - UNESP.....	534
Discurso e Ideologia	
Discurso, Ideologia e Literatura - Belmira R. Magalhães - UFAL.....	542
Discurso, Ideologia e Ensino - Maria do Socorro A. O. Cavalcante - UFAL.....	553
Discurso, Ideologia e Trabalho - Maria Virgínia Borges Amaral - UFAL.....	565
Compreensão de Textos	
Interpretação de Elementos Coesivos de Texto em Ambientes Multimídia - Mike Dillinger - UFMG e Claudio Gottschalg Duque - UFMG.....	579
Aids : Suas Leituras. A Influência do Conhecimento Prévio na Leitura de Textos Informativos - Luiz Prazeres - UFMG	592
Leitura, Ensino e Gramática	
A Construção do Discurso Direto nas Narrativas de uma Criança - Adna de Almeida Lopes - SED/AL.....	599
O Ensino Fragmentado da Língua Portuguesa: Gramática, Leitura e Redação - Nádia Mara da Silveira - PG/UFAL.....	608
Tipologia Textual e Estratégias de Leitura - Maria Inez M. Silveira - UFAL.....	617
Aspectos psicopedagógicos e lingüísticos da aquisição da língua escrita em crianças com necessidades educativas especiais.	
Aspectos Lingüísticos das Dificuldades de Aquisição da Língua Escrita em Crianças com Necessidades Educativas Especiais - Silvia F. de Oliveira - UNESP.....	630
Avaliação de Habilidades Lingüísticas em Crianças com	

Baixo Rendimento Escolar - Ana Maria P. Carvalho - UNESP.....	640
Pressupostos Lingüísticos Sobre a Aquisição da Língua Escrita na Educação de Surdos - Kati Eliana Caetano - FISET-PR.....	649
Argumentação: estudos e possibilidades	
Estratégias Argumentativas na Fala do Professor - Sigrid Gavazzi - UFRJ.....	665
Interrelações: Análise do Discurso, Leitura e Produção de Textos	
Marcas do Ideológico na Produção Textual de Alunos de 3º Grau - Ivone de Lucena Figueiredo - UNESP(Araraquara)...	676
Política de financiamento para a pesquisa produtiva no Brasil	
Pesquisa Produtiva, Periódicos Técnico-Científicos e o Curso A* - Maria Carlota A. P. Rosa (UFRJ) e Maria Cândida D. de Barros (Museu Paraense Emílio Goeldi)	684
SESSÕES COORDENADAS	
Análises semióticas	
As Projeções Actanciais em Levanta-Te e Anda - Flávia Lúcia Espíndola Silva - Mestranda/UFF.....	694
Análise Semiótica da Poesia "A Cristo S. N. Crucificado, Estando o Poeta na Última Hora de sua Vida" De Gregório De Matos Guerra - Eliane Oliveira de Vasconcelos - UFF....	701
Uma Sanção Positiva à Argumentação de Caio Fábio D'araújo Filho em "Crescer em Tempos de Crise" - Gileade Pereira de Godoi - UFF.....	708
Leitura e Produção do Texto na Sala de Aula de Língua	
Resumo da Proposta de Língua Inglesa - Rita Maria Diniz Zozzoli - UFAL.....	720
Reflexões Sobre o Ensino de LM no 3º Grau - Lúcia de Fátima Santos - UFAL.....	722
A Intervenção nas Aulas de Francês Instrumental - Maria Stela Torres B. Lameiras - UFAL.....	726
Leitura na Sala de Aula: A Inter-Relação Discurso/Ação - Conceição de Maria de A. Ramos -UFMA/UFAL.....	730
Gramática normativa e uso	
Gramática Normativa e Uso: Modificação no Quadro dos Pronomes Pessoais Sujeito - Judith M. de A. Freitas - UFBA.....	743
Um Estudo Funcional dos Verbos em Português: Dinamicidade e Estatividade Contextuais - Luciana R. Morilas PG-UNESP - (Araraquara).....	751

O Estudo das Relações Semânticas Intrafrasais - Uma Contribuição à Gramática Pedagógica - Sebastião Expedito Ignácio - UNESP/CNPq.....	760
Aquisição da Fonologia do Português	
O Processo de Redução do Encontro Consonantal nas Classes A, B e C - Rosana Santos Dórea - PG/UFBA.....	772
A Confusão das Fricativas em Crianças de 2;1-7;0 - Ivanete de Freitas Cerqueira - UFBA.....	782
O Processo de Assimilação na Aquisição do Português - Renata Lemos Carvalho - PG/UFBA.....	792
A Redução da Semivogal dos Ditongos Crescentes - Marília Tânia Silva Alves - UFBA.....	799
A Língua: perspectivas de análises	
O Artigo Definido nas Línguas Românicas - Viviane Cunha - UFMG.....	803
Atualização Fonética da Proeminência Acentual em Baniwa-Hohodene: Parâmetros Físicos - Iara Maria Teles - UNIR.....	811
Repensando a Língua a Caminho de uma Reengenharia Lingüística - Antonio Torre Medina - UFPE.....	826
Dos Portulanos aos Roteiros de Navegação: Variação e Construção do Discurso - Célia Marques Telles - UFBA.....	838
SIMPÓSIO	
Perspectivas da Pesquisa Lingüística no País	
Perspectivas da Pesquisa Lingüística no País - Paulino Vandresen.....	851
Perspectivas da Pesquisa Sobre a Diversidade Lingüística no Brasil - Suzana Alice Marcelino Cardoso.....	858

APRESENTAÇÃO

O Boletim 21 da Associação Brasileira de Lingüística reúne os trabalhos apresentados no **I Congresso Nacional da ABRALIN**, realizado em Maceió, no período de 12 a 14 de março de 1997.

Durante os três dias do Evento, foram realizadas duas Conferências, trinta mesas-redondas e quatro sessões coordenadas, em que os pesquisadores apresentaram e debateram os resultados de suas pesquisas. Cento e quarenta trabalhos foram apresentados, dos quais oitenta e três integram estas Atas.

A ABRALIN agradece ao CNPq, à CAPES e à FAPEAL o apoio recebido para a realização do seu I Congresso Nacional que teve como tema central - Perspectivas da Pesquisa Lingüística no país.

Maceió, junho de 1997.

Maria Denilda Moura
Presidente da ABRALIN

MESAS-REDONDAS

TENDÊNCIAS E POSIÇÕES

Eni Puccinelli Orlandi

DL IEL Unicamp

Introdução

Mais interessante do que falar em tendências *atuais* em Análise de Discurso é mostrar que essas tendências já são um fato da própria constituição de seu território e tem a ver com a posição da Linguística (dominante). Esta, como sabemos, se constitui na relação contraditória entre unidade e diversidade, contradição esta inscrita em seu próprio objeto já que não há como negar o fato de que há Língua e há Línguas, ou seja, há uma relação necessária entre o formalismo do sistema e a diversidade concreta. A Linguística é pois afetada em sua constituição por essa contradição que se inscreve na sua própria história e na história das alianças que ela vai promovendo com diferentes campos do conhecimento das quais vão resultando, como diz M.Pêcheux (1975), filosofias espontâneas como o biologismo, o logicismo, o psicologismo, o sociologismo, o cognitivismo etc (M.Pêcheux e F. Gadet, 1981, P. Henry, 1994). Estas alianças, por sua vez, mostram as diferentes tentativas de se integrarem aspectos necessária ou irremediavelmente fragmentários e dispersos.

Este jogo de alianças configura atualmente um quadro teórico que se desenha em geral tendo, de um lado, as várias tecnologias de análise de linguagem que são o campo da Pragmática e que se demarca do campo do que chamamos de Análise de Discurso da escola francesa que toma como referência como fundadores M. Pêcheux e M. Dubois(cf. D. Mالدidier, 1995).

A tendência teórica pragmática se caracteriza pelo que temos chamado anexismo. Isto quer dizer que não se trata a noção de discurso como uma noção fundadora mas como extensão da divisão já inaugurada entre língua e fala. O discursivo se apresenta então como algo que se acrescenta ao linguístico na busca de um objeto total e cuja explicação se daria em um modelo vertical (cf. J.M.Marandin, 1995) que procura dar conta da linguagem desde

a mente até o uso. O contexto só agrega e os métodos de análise são uma extensão da Linguística. Chegaria mesmo a dizer que aí se usa a noção de discurso mas o discurso não é o objeto dessas análises, ou seja, não há a constituição do objeto discurso. Esta é uma tendência de filiação neo-positivista. Ora, na perspectiva da escola francesa, o objeto da análise de discurso é o discurso. Trabalha-se com o discurso para se entender o que é discurso(1). Isso implica tanto na constituição de um objeto específico como em uma mudança de terreno teórica (cf. Orlandi, 1986, 1994) em que a Linguística está pressuposta mas re-significada teoricamente e em que a noção de língua, herdada da Linguística no que se refere ao fato dela (língua) ter sua ordem própria, é vista no entanto como só relativamente autônoma no campo da discursividade. Nesse caso, a noção de discurso é então uma noção fundadora e a questão do sentido, fundamental para esta perspectiva, é uma questão aberta. Para tratá-la é preciso considerar a ordem da língua, sua materialidade na relação (que, nesse caso, não é mera extensão) com a materialidade da história, pois para que haja sentido é preciso que a língua se inscreva na história. A discursividade é justamente definida por esse fato, por essa inscrição. Aí intervem a interpretação e aí iniciamos nossa exposição propriamente dita.

Interpretação

Consideramos que a noção de interpretação é fundamental para distinguir linhas e tendências no campo do estudo da linguagem. Assim, embora essa seja uma noção que apareça como clara e evidente ela é significada diferentemente nas diferentes teorias e métodos de análise de linguagem. Saber o lugar da interpretação na análise de discurso da filiação teórica que é a minha é situar essa filiação em relação a outras.

Partirei de tres pressupostos (cf. Orlandi, 1996): a. não há sentido sem interpretação, b. a interpretação joga em dois níveis: o do analista e o do sujeito de linguagem enquanto tal, c. a finalidade da análise de discurso não é interpretar mas compreender como um texto funciona, isto é, como um texto produz sentidos.

A incompletude é característica de todo processo de significação. Como a relação linguagem/pensamento/mundo é uma

relação aberta, nós consideramos a interpretação como função dessa incompletude. Sem esquecer que na perspectiva discursiva a incompletude não é um defeito mas uma qualidade pois a falta é também o lugar do possível. A isto chamamos abertura do simbólico ao que juntamos o fato de que a questão do sentido é uma questão aberta, como dissemos mais acima, fazendo eco ao que diz P. Henry(1994) sobre o fato de que a questão do sentido não se fecha por ser uma questão filosófica, sendo a semântica o ponto nodal em que a Linguística tem a ver com a Filosofia e com as Ciências do Social.

Em meu trabalho, a dispersão e a incompletude são tratadas nos limites moventes e tensos entre paráfrase e polissemia, dois processos que sustentam a linguagem em seu funcionamento e que constituem o movimento contínuo da significação entre a repetição e a diferença. Por outro lado, não é porque o processo de significação é aberto que ele não é regido, administrado. Ao contrário, é justamente pela abertura que há determinação: lá onde a língua, passível de jogo (ou afetada pelo equívoco), se inscreve na história para que haja sentido. É assim que a análise de discurso trabalha a relação da língua com a sua exterioridade.

Estas considerações que derivam do fato de definirmos a discursividade, como dissemos, como a inscrição dos efeitos da língua na história, deslocam a maneira como foi tratada a ideologia. A questão da interpretação, tal como a estamos colocando, procura trabalhar este deslocamento, elaborando diferentemente a noção de ideologia.

A Questão

A Análise de Discurso francesa, que tem origem nos anos 60, surge em um contexto intelectual afetado por duas rupturas. De um lado, com o progresso da Linguística, já era possível não considerar o sentido como “conteúdo”. Isto permitia à Análise de Discurso não trabalhar com o que o texto quer dizer (posição tradicional da análise de conteúdo) mas com o como o texto funciona. Por outro lado, nos anos 60 há um deslocamento no modo como os intelectuais consideram a “leitura”. Este fato pode ser pensado a partir de trabalhos como os de Althusser (Ler Marx), de

Lacan (Leitura de Freud), de Foucault (a Arqueologia), de Barthes (relação escritura/leitura) etc. Há suspensão da noção de interpretação e a leitura aparece como construção de um dispositivo teórico. Em nosso caso a noção de dispositivo tem aqui um sentido preciso que leva em conta a materialidade da linguagem, em outras palavras, sua não transparência e coloca a necessidade de um dispositivo para se ter acesso a ela, para trabalhar sua espessura semântica - linguística e histórica - em uma palavra, sua discursividade. Reconhece-se a impossibilidade de se ter acesso a um sentido oculto atrás do texto. A questão do sentido torna-se a questão da própria materialidade do texto, de seu funcionamento, dos mecanismos dos processos de significação. A Análise do Discurso é a disciplina que vem ocupar o lugar dessa necessidade teórica trabalhando a opacidade do texto e vendo nessa opacidade a intervenção do político, do ideológico, ou seja, o fato mesmo do funcionamento da linguagem: a inscrição da língua na história para que ela signifique (2). A idéia de funcionamento supõe a relação estrutura-acontecimento.

A Análise de Discurso ocupa pois esse lugar em que se reconhece a impossibilidade de um acesso direto ao sentido e que tem como característica considerar a interpretação como objeto de reflexão. Ela se apresenta assim como uma teoria da interpretação no sentido forte. Isto significa que a Análise de Discurso põe a questão da interpretação, ou melhor, a interpretação é colocada em questão pela Análise de Discurso. Assim como o sentido é uma questão aberta (não temos acesso ao sentido como tal, ele não se fecha, não há sentido em si) da mesma forma, para a Análise de Discurso, a interpretação não se fecha. Temos a ilusão de seu fechamento quando na realidade só temos seus efeitos. Posta assim como objeto, a questão da interpretação é uma questão datada, ou situada. Não a temos como tal nos séculos XVII ou XVIII. E, sem nenhuma dúvida, o desenvolvimento da Linguística e o da Psicanálise contribuíram para seu questionamento, o que a Análise de Discurso faz.

A Relação Interpretação/ Ideologia

Esta forma de considerar a interpretação nos permite deslocar a noção de ideologia de uma formulação sociológica para uma formulação discursiva.

Como temos afirmado (Orlandi, 1990), diante de qualquer objeto simbólico somos instados a interpretar: o que “x” quer dizer? Há injunção à interpretação e ao mesmo tempo há uma ilusão de conteúdo (de “x”). Entretanto quando se pergunta pelo sentido o sujeito sempre nos conta uma “história”: é a construção discursiva do referente. A partir daí se produz a ilusão referencial, a redução do sentido a um conteúdo, a seu efeito de evidência. É nisto que reside o princípio ideológico. Na realidade não há um sentido (conteúdo), não há senão funcionamento da linguagem. No funcionamento o sujeito da linguagem é constituído por *gestos de interpretação* (cf. M.Pêcheux, 1969 e E. Orlandi, 1996) que concernem sua posição. O sujeito, em uma palavra, é a interpretação. E é por aí que o sujeito é afetado pela ideologia, pelo efeito de literalidade, pela ilusão de conteúdo, pela construção da evidência do sentido, pela impressão do sentido-lá. A ideologia se caracteriza assim pela fixação de um conteúdo, pela impressão do sentido literal, pelo apagamento tanto da materialidade linguística quanto histórica.

Na medida em que a Análise de Discurso trabalha o efeito ideológico, ela teoriza sobre o fato da interpretação. Ela se constitui pois como uma anti-hermenêutica.

A Teoria e o Dispositivo Analítico

O objetivo do analista é descrever o funcionamento do texto, explicitar como um texto produz sentidos. O analista deve assim mostrar os mecanismos dos processos de significação que presidem a textualização de uma discursividade. Nesse trabalho a noção de funcionamento discursivo é fundamental. Ela permite que o analista não trabalhe apenas com o que as partes significam mas antes com o que torna possível qualquer parte. É a noção de efeito metafórico (M.Pêcheux, 1969 e E. Orlandi, 1996) que situa a questão do funcionamento em relação à ligação entre língua e discurso. O efeito metafórico é o fenômeno semântico produzido por uma substituição. O deslizamento de sentidos produzido por um efeito metafórico entre a e b é constitutivo tanto de a quanto de b. Como este efeito é característico das línguas naturais (por oposição aos códigos e línguas artificiais) não há sentido sem essa possibilidade de deslize, logo, sem interpretação. O que nos permite colocar a interpretação como constitutiva da língua. Com

efeito, os processos de produção de sentido, necessariamente sujeitos ao deslize (efeito metafórico, transferência), são afetados pela possibilidade de um “outro” sentido sempre possível e que constitui o “mesmo”. Dito de outra forma, o mesmo já é produção da historicidade, já é parte do efeito metafórico. Lembramos, aqui, que consideramos a historicidade representada por esses deslizamentos possíveis (as paráfrases) que instalam o dizer no jogo das diferentes formações discursivas, no relação das diferentes posições dos sujeitos. Falamos a mesma língua mas falamos diferente. Esse deslizamento, a metáfora (transferência), própria da ordem simbólica é o lugar da interpretação, da ideologia, da historicidade. É assim que a língua é pensada em sua relação com o discurso: “Como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo e a discursividade como inscrição dos efeitos linguísticos materiais na história”(M.Pêcheux,1995).

A Análise de Discurso se define então na maneira como trata o efeito metafórico, a interpretação. É ainda M. Pêcheux que dirá (1991): “Todo enunciado, toda sequência de enunciados é pois linguisticamente descritível como uma série lexicosintaticamente determinada de pontos de deriva possíveis (eu diria deslizamentos, efeitos metafóricos) oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a Análise de Discurso”.

É nesse lugar em que se produz o deslizamento de sentidos enquanto efeito metafórico, em que língua e história se ligam pelo equívoco (materialmente determinado), que se define o trabalho ideológico, em outras palavras, o trabalho da interpretação. Como este efeito, ao mesmo tempo que constitui os sentidos constitui os sujeitos, nós podemos dizer que a metáfora também está na base da constituição do sujeito (nesta perspectiva do histórico, do equívoco, da relação língua/discurso).

O equívoco remete pois ao modo de funcionamento da ideologia: o que está presente por uma ausência necessária.

Todas essas características do sentido e do sujeito devem ser levadas em conta pelo dispositivo do analista. De tal modo que o deslocamento produzido pelo dispositivo no olhar leitor - exposição do olhar leitor à opacidade do texto, diz M.Pêcheux

(1981) - trabalha a interpretação enquanto exposição do sujeito à historicidade em sua relação com o simbólico.

Segue-se que a construção desse dispositivo desloca a posição do sujeito para uma posição enquanto lugar construído pelo analista. Esse deslocamento - posição do sujeito/posição do analista - mostra a alteridade do analista, isto é, a leitura outra que ele pode produzir com seu dispositivo. Esta leitura trabalha o efeito de objetividade (a construção discursiva do referente, o efeito de evidência), a espessura semântica do texto, sua materialidade, levando em conta o deslizamento, o equívoco, a ideologia, o gesto de interpretação (3). Desse modo, esse deslocamento mostra um outro: a interpretação, que é tomada em conta normalmente só em relação aos métodos, começa a ser considerada como um movimento no objeto, isto é, o trabalho do analista deve considerar o movimento da interpretação inscrita no sujeito do discurso e que deixa pistas no próprio texto. O trabalho do analista é em grande medida situar (compreender) - e não refletir - o gesto de interpretação do sujeito na produção do texto e expor seus efeitos de sentido.

O Leitor e o Analista: dois Efeitos da Interpretação

Se a posição do analista não reflete mas ao contrário trabalha a questão da alteridade, no entanto a posição do sujeito está sob o efeito do apagamento da alteridade (exterioridade, historicidade) com a ilusão do sentido-lá, de sua evidência.

Não refletir esse efeito significa para o analista produzir, com seu dispositivo, um deslocamento que lhe permita trabalhar as fronteiras das diferentes formações discursivas, suas relações. Não estamos supondo com isso uma posição neutra do analista pois ele estará sempre afetado pela interpretação. O que estamos propondo é que este dispositivo torne possível um deslocamento para que o analista trabalhe a opacidade da linguagem, sua não transparência, sua não evidência e relativize assim a relação do sujeito à interpretação. Em outras palavras, é preciso que o analista não se reconheça na interpretação (não se identifique a ela) mas conheça, isso sim, o movimento da interpretação inscrita em seu material simbólico. É a possibilidade

de contemplar esse movimento da interpretação que caracteriza a posição compreensiva do analista. Essa posição se situa entre a descrição e a interpretação, tornando visíveis as relações de sentidos e as relações de força que afetam a textualidade. Desse modo, permanecemos sensíveis ao fato de que a descrição está exposta ao equívoco e os sentidos sempre podem ser outros.

Na análise a que me filio, o dispositivo alia as questões de deriva à própria ordem da língua. Mas, como diz M.Pêcheux (1991), não se trata de pensar só o outro linguageiro mas o outro nas sociedades e na história. Porque, é pela referência à sociedade e à história que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação que abra sobre a possibilidade de interpretar.

A língua não se reduz pois ao jogo significante abstrato. A descrição não é um cálculo dos deslocamentos na rede de filiações de sentidos, ela abre sobre a interpretação, onde se tem um trabalho do sentido sobre o sentido. Estar na língua com os gestos de interpretação significa ser trabalhado pela língua numa perspectiva discursiva na qual a língua faz sentido, afetada pela história, perspectiva na qual não se separa de forma estanque estrutura e acontecimento. A interpretação não se abre sobre qualquer coisa: “a descrição de um enunciado ou de uma sequência coloca necessariamente em jogo(...) o discurso outro como espaço virtual de leitura deste enunciado ou desta sequência”(M.Pêcheux,1983). Eis aí a questão da ideologia recolocada pela consideração da alteridade.

Não nos propomos pois, enquanto analistas, a fazer uma análise estrutural do texto em seus pontos de deriva e de fechamento mas visamos mostrar a relação da posição do analista com os gestos de interpretação do sujeito, descrevendo montagens discursivas, apontando momentos de interpretação enquanto atos que surgem como tomadas de posição reconhecidas enquanto tais, ou, como diz Pêcheux (ibid.) como efeitos de identificação assumidos e não negados”.

Re-formulando o que dissemos antes, diríamos que não se trata afinal nem de descrever nem de interpretar. O analista procura determinar que gestos de interpretação trabalham a

discursividade que é objeto de sua análise. Ele procura distinguir que gestos de interpretação constituem os sentidos (os sujeitos e suas posições) de um texto. Com isto se evita a referência, tão frequente na pragmática, às intenções do sujeito (autor) e também não se considera o texto em si. Trata-se do sujeito - afetado pela língua e pela história - que se constitui (e aos sentidos) na interpretação.

Estes sujeitos estão submetidos ao jogo e ao acaso mas também à memória e à regra. Face à imprevisibilidade da relação dos sujeitos com os sentidos, toda formação social tem formas de controle da interpretação, mais ou menos desenvolvidas institucionalmente, que são historicamente determinados. De um lado, os fatos reclamam sentidos, de outro, os sujeitos não podem não interpretar. Eles estão condenados a significar. Há assim necessidades que regem essas relações: de um lado a necessidade que tem todo sujeito de dominar sua relação com os sentidos, ainda que imaginariamente e, de outro, a necessidade que tem toda sociedade de administrar esta relação do sujeito (cf. M.Pêcheux, 1981, sobre a “divisão social do trabalho da leitura”).

O analista não pode e não deve ser indiferente a todos esses aspectos do funcionamento da interpretação. A vantagem de trabalhar com um dispositivo teórico como o da Análise de Discurso é a de levar em conta a linguagem como estrutura e como acontecimento e, conseqüentemente, a de poder trabalhar com aspectos heterogêneos que tocam a ordem, a regra, e também o acaso, o equívoco, a forma histórica da interpretação na compreensão da produção dos sentidos. Deste modo, fazendo intervir o discurso, evitamos pretender chegar à verdade do sentido permanecendo no entanto atentos a suas diferenças e a seus movimentos.

NOTAS

(1) Então, embora o objeto da Análise de Discurso não seja a língua, a necessidade de considerá-la como pressuposta na discursividade faz com que o trabalho com o objeto discurso nos explique a língua. Em suma, o analista de discurso tem de saber como a língua é para

que funcione como funciona. Este saber é linguístico mas se distingue do da Linguística.

(2) A Linguística formal tem sempre no sentido um ponto de questão. Esse é um limite interessante que faz trabalhar a própria noção de língua e de gramática na Linguística formal. A necessidade de considerar que há frases que só podem ser interpretadas fazendo intervir a noção de desempenho (logo não são determinadas só pela gramática) é um desses pontos de questão. O que, para o analista de discurso, indica o fato de que a língua é capaz de falhas, de equívoco.

(3) Gestos de interpretação são definidos por M.Pêcheux (1969) como atos ao nível simbólico, Assim, quando falamos em gestos de interpretação consideramos a interpretação como uma prática discursiva que intervem no mundo, no real do sentido.

BIBLIOGRAFIA

P.Henry (1994) “Sujeito, Sentido, Origem”, in *Discurso Fundador*, Pontes, Campinas.

D. Maldidier (1995) “O Objeto da Análise de Discurso” in *Gestos de Leitura*, Ed.Unicamp,Campinas.

M.Pêcheux et F. Gadet(1981) *La Langue Introuvable*, Maspero, Paris.

M.Pêcheux (1975) *Les Vérités de la Palice*, Maspero, Paris, trad.bras.*Semântica e Discurso*, Ed Unicamp, Campinas.

M. Pêcheux (1969) *Analyse Authomatique du Discours*, Dunod, Paris.

M.Pêcheux (1991) *Estrutura ou Acontecimento*, Pontes, Campinas.

M.Pêcheux (1995) “Ler o Arquivo Hoje”, in *Gestos de leitura*, Eni Orlandi (org.), Ed Unicamp, Campinas.

E.Orlandi (1990) *Terra à Vista*, Ed.Cortez/Unicamp, São Paulo.

E. Orlandi (1986) “A Análise de Discurso: algumas observações”, *Delta*, vol.2,n.1, (p. 105- 126), EDUC, São Paulo.

E.Orlandi(1994) “O lugar das sistematicidades linguísticas na Análise de Discurso”, *Delta*,vol. 10,n.2, (p. 295-307), EDUC, São Paulo.

E. Orlandi (1996) *Interpretação*, Vozes, Rio de Janeiro.

SOBRE TENDÊNCIAS DA ANÁLISE DO DISCURSO

Sírio Possenti - DL - IEL - UNICAMP

CNPq 303984-85/6

Vou ocupar meu tempo (e o de vocês) para algumas sumárias considerações sobre o tema que me foi indicado, em primeiro lugar, e com uma proposta que eu chamaria sem pudor de política, que é para mim ainda um pouco (ou talvez muito) vaga, em segundo lugar. Talvez, mais do que vaga, ela me pareça por demais óbvia do ponto de vista de sua necessidade para a pesquisa e, no entanto, de implementação quase impossível, em vista das dificuldades políticas de sua execução. Espero também poder mostrar que os dois tópicos têm alguma relação entre si.

1. Sobre a questão das tendências da análise do discurso

Falar do futuro, isto é, tomar “tendências” como significando ‘o que pode vir a acontecer’, é para (confirmar o fracasso dos) futurologistas - e tenho certeza que não é nenhuma previsão que pede a coordenação desta mesa. Se prever desdobramentos é quase impossível para as ciências *hard* (muito financiadas, e, por isso, mais dirigidas), imagine-se para as ciências *soft*, ou para domínios de saber para os quais serem ciências significaria uma grande perda (caso do marxismo e da psicanálise, segundo Foucault). No máximo, é possível haver planos razoavelmente bem delimitados, como é o caso do projeto Genoma, que deve durar mais uma dezena de anos. Mesmo assim, o que sairá da caixa de Pandora é sempre bastante imprevisível. Além disso, sempre pode ocorrer uma mudança de rumo - isto é, de interesses. De qualquer forma, resultados são imprevisíveis, exatamente porque se trata de verificar, de alguma forma, o que é que há. Ou seja, o conhecimento lida de alguma forma, por caminhos bastante tortuosos, com o real, que, eventualmente, grita “é por aqui”. Imagine-se um projeto semelhante ao Genoma em Análise do Discurso - se bem que poderia não parecer de todo estranha uma proposta de descrição de todos os discursos, digamos, políticos, ou

religiosos, etc., relevantes para uma sociedade. Teoricamente, um tal projeto não seria impossível. Mas, de fato, creio que se trata de algo unimaginável - e acho que isso deveria ser lamentado.

Falar do futuro de uma ciência, ou de uma área de saber, exigiria ao mesmo tempo tentar antecipar problemas relevantes e teorias disponíveis, bem como quantificar e dispor de financiamentos. Ora, nada garante boas teorias para problemas urgentes (até porque problemas só são problemas se houver teorias que os constituam), ou problemas bons para teorias promissoras (embora essa seja uma perspectiva mais óbvia), e, muito menos, financiamento para teorias promissoras e problemas urgentes. Assim, falar de tendências só pode ser um exercício para prever o presente - isto é, para falar de problemas que o presente já põe - ou para a expressão de desejos.

Não tenho certeza se de certos movimentos que se percebem hoje se pode dizer que perdurarão ou que seus frutos serão mesmo relevantes. Mas, supondo que se pudesse fazer apostas, eu diria que há duas vertentes (isto é, duas orientações de pesquisa), para não falar de tendências, que podem ser consideradas promissoras para a Análise do Discurso. Supondo que se pudesse falar mais ou menos consensualmente de duas grandes linhas em análise do discurso - uma descendente das análises da conversação (doravante, DA, de *Discourse Analysis*) e outra descendente da conjunção marxismo-lingüística estrutural-psicanálise (AD, de *Analyse du Discours*) - diria que há uma espécie de promessa de encontro de ambas em torno de alguns **campos** que podem render problemas relevantes para ambas. No interior da AD, algumas subtendências falam hoje sem maior receio de pragmática (o que não quer dizer que tenham se tornado seguidoras de Grice ou aceito sem problemas o cognitivismo) e dedicam-se a *corpora* e a problemas que tradicionalmente “pertenceram” à pragmática¹. Na medida em que fazem isso sem abrir mão das posições centrais da AD - sobre o sujeito, sobre o sentido, etc. - tentando incorporar, apropriar-se de uma problemática que pareceu relevante (terrenos novos, novos

¹ Não quero deixar de anotar, para meu bem ou para meu mal, que tenho dedicado algum esforço a tentar pensar a possibilidade da apropriação de certos problemas tradicionais da pragmática pela AD. Ver, p. ex., Possenti (1996).

problemas), avaliaria esta tendência como promissora, no sentido de que contribuiria para solidificar princípios e ampliar “conteúdos empíricos”. Aliás, a solidificação dos princípios decorreria sem boa parte justamente da ampliação dos “conteúdos empíricos” - seria como testar uma teoria em domínios inicialmente não privilegiados. No que se refere à DA, o movimento que me parece mais positivo, avaliado do ponto de vista da AD, é a subtendência que trabalha no sentido de tornar-se uma análise do discurso *crítica*, o que lhe exige simultaneamente optar por *corpora* mais contundentes, isto é, dedicar-se a tipos de textos que se produzem em condições de produção muito semelhantes às privilegiadas pela AD (temas persistentes, ligados a conflitos fortes, fontes institucionalizadas) e incorporar pontos de vista mais próximos de uma concepção da história que inclua pelo menos a idéia de conflito/luta - o que a obriga a desconfiar, por exemplo, do sujeito pragmático (livre)² e das interações completamente controláveis e comandadas por ele. A análise de discursos que têm a ver com gênero e raça, por exemplo, estão competindo com as meras descrições da distribuição dos turnos nas conversações quotidianas, ou mesmo naquelas avaliadas como assimétricas e autoritárias (as que se dão nas salas de aula, nos consultórios médicos e nos tribunais, “situações” nas quais a questão do poder não pode deixar de ser invocada).

Um exemplo interessante de “utilização” de um material típico das análises da conversação para uma abordagem “crítica” é o trabalho de West e Zimmerman (1985). Esses autores analisaram conversações entre homens e mulheres (muitas das vezes, casais) e, ao invés de apenas descreverem a “gramática da conversação”, interpretam, por exemplo, o fato de que frequentemente os homens interrompem as mulheres ou sobrepõem sua fala à delas como um sintoma de machismo - mais claramente, como manifestação de uma ideologia que, sumariamente, pode ser descrita assim: o que as mulheres têm a dizer é irrelevante e o que os homens têm a dizer é sempre mais importante. Este tipo de reanálise pode mostrar como uma ideologia se materializa tanto no que é dito quanto nas regras de dizer e de calar³ (análise desejável, sob pena de se permanecer

² Para citar poucos nomes, Coulthard, Kress e van Dijk.

³ Observe-se, de passagem, que esse tipo de análise contribui, entre outras coisas, para desnudar o preconceito (masculino/ machista) que consiste em

nos níveis do léxico e da sintaxe, desprezando aspectos cruciais da enunciação - sempre invocada, mas, de fato, sempre associada ao próprio enunciado).

Diria, sumariamente, que análises como essa são muito importantes para a AD, porque introduzem uma problemática nova e novos métodos heurísticos num campo que a rigor devia ser visto com certo desdém por quem se postasse em teorias que consideram centralmente a ideologia e o sujeito marcado pelo inconsciente ou, pelo menos, consideram crucialmente a historicidade, mesmo que sem influências da psicanálise (como o fazem os bakhtinianos mais “puros”). Diria, também, que seria excesso de rigor (o rigor é necessário, mas o metodológico, não o religioso) não dar-se conta de que tais análises levam água para o moinho da discursividade como concebida pela escola francesa. Em vista desses dois movimentos, um esforço de apropriação seria produtivo. Talvez ele tenha a ver, do ponto de vista da AD, com a necessidade de rever seus fundamentos “althusserianistas”, conforme pregou Maingueneau (1990). Do ponto de vista da DA, pelo que conheço, a maior dificuldade não será a inclusão de critérios históricos relevantes ou da (de uma) ideologia como constitutiva do discurso. Deste ponto de vista, o mais difícil é certamente a incorporação da abordagem lacaniana (ou melhor, de um certo estilo). Mas, penso que isso não seria crucial.

Creio que não fica descabida, aqui, uma pequena nota sobre *corpora* aparentemente não típicos, mesmo que ela tenha apenas a aparência de um depoimento. Quero trazer um exemplo de minha própria perplexidade, por ocasião de participação recente numa banca de doutoramento (ver Rocha 1997): o candidato mobilizava uma teoria poderosa, típica da AD (os trabalhos de Maingueneau), para analisar um material aparentemente banal - textos de revistas dedicadas aos videogames. Eu titubeava (e o disse, na ocasião) diante de uma das seguintes atitudes, como dominante: considerar que, se a teoria funciona com esses discursos, então é mesmo boa - e eu

considerar que as mulheres são “faladeiras”, ponto de vista corrente, que pode ser verificado quotidianamente, e que se encontra como condição de produção de piadas como a seguinte: “A mulher diz a seu marido: - Cale a boca quando eu te interrompo” (que funciona por deslocamento em relação ao corrente “cale a boca quando eu estou falando”).

ficaria satisfeito com isso, se meu problema fosse apenas o de testar teorias, por algum tipo de predileção por problemas metateóricos. Mas, acrescentei que me incomodava um pouco que o candidato investisse seu trabalho e seu talento analisando tais materiais, ao invés de pôr à luz, por exemplo, os movimentos discursivos da “tucanidade” e seus anexos - o que me parecia mais relevante, ou, se se quiser, crítico. No entanto, foi possível verificar - o candidato apontava o problema já no texto da tese, e outros membros da banca o explicitaram um pouco mais - o papel que tais textos têm exatamente na produção de um tipo de subjetividade que interessa à globalização (aliás, a globalização é, de certa forma, a condição crucial de produção daqueles discursos e dos materiais que acompanham...). Assim, por tabela, a análise que o candidato fazia alcançava exatamente aspectos que eu lhe dizia serem mais relevantes e “críticos”: em outras palavras, o próprio discurso da “tucanidade”.

Uma segunda observação, na mesma direção: se consultarmos os registros de defesas de dissertações e teses, mesmo nos departamentos em que a análise do discurso tem mais compromissos com os fundamentos centrais da AD, verificaremos uma ampliação de domínios discursivos, em relação aos clássicos confrontos inicialmente considerados. O que tem a ver também com revisões (às vezes pouco perceptíveis) de pontos centrais da teoria, e não apenas com a necessidade de fazer trabalhos sobre materiais ainda não visitados, por exigência de “originalidade” acadêmica. Dou esses exemplos para desde já antecipar com que tipo de problemas poderíamos deparar-nos, se quiséssemos que grupos investissem, por política explícita da área, em certas direções preferenciais. Uma das perguntas que nos fazem as agências às quais apresentamos projetos poderia ser tomada a sério, sem que isso significasse dobrar-se à “produtividade”: se a agência financiar este projeto, o que é que a sociedade ganha? Aparentemente, os geneticistas têm respostas claras (embora eventualmente muito equivocadas) a perguntas como essa. E nós?

2. Sobre uma política de Análise do Discurso

Suponhamos que considerássemos os temas abordados em congressos de Análise do Discurso, ou em Congressos de Linguística em que haja uma presença relativamente significativa de trabalhos que se alojam sob o guarda-chuva da análise do discurso (congressos da ABRALIN e da ALED, por exemplo). Uma análise superficial já daria conta de que sob esse rótulo há de quase tudo. Basta que o objetivo seja dizer alguma coisa sobre um *corpus*, e já os estudiosos se inscrevem no domínio do discurso.

Não saberia dizer se a multiplicidade de temas aceitos em congressos tem mais a ver com a necessidade de propiciar que os sócios possam fazer currículo (o que é legítimo) ou se se trata mesmo de convicção de que se deve preservar a “liberdade dos pesquisadores”. O fato é que alguns encontros amplos têm obrigado a audiência de trabalhos completamente distintos e, em consequência, têm tido produtividade mais baixa do que seria possível.

Uma questão que deveria constar explicitamente de uma agenda de política de pesquisa (em AD, pelo menos), embora o fundamental seja a realização de análises, isto é, os trabalhos que de fato se fazem, é se alguma aproximação entre pontos de vista diferentes é melhor do que a persistência de cada um ou de cada grupo na sua vertente teórica. Por um lado, a cooperação entre teorias complementares pode obviamente ser produtiva para certas finalidades, digamos - se isso fosse importante, e apenas como um exemplo obviamente jocoso - para combater os gerativistas. Ou, se esse parecesse ser um objetivo desejável, descrever certos *corpora* relevantes. Se esse fosse o caso, o Projeto da Gramática do Português Falado poderia servir como padrão, por ter possibilitado, sem descaracterizá-los, que grupos de orientações diversas cooperassem para a execução de um trabalho apenas vagamente vislumbrado no início, e que permitiu a definição e redefinição de rumos à medida que se avançava. As consequências de tal projeto ainda estão para ser avaliadas, mas são com certeza altamente positivas.

No entanto, apesar das óbvias vantagens de algumas alianças estratégicas, diria que o melhor, até porque a multiplicidade é um fato, é cada grupo continuar trabalhando com sua teoria - mesmo que grupos se aliem para certas tarefas. Lakatos é um

avaliador da história da ciência e um conselheiro de cientistas melhor do que Popper ou Kuhn: isto é, parece mais interessante multiplicar programas e colocar teorias em conflito do que abandonar pontos de vista diante de qualquer dificuldade ou tentar, em nome da convivência, combinar teorias incompatíveis. Propostas sincréticas (como a de Charodeau) ou desejos de que tudo seja objeto de discurso (como parece ser o caso de van Dijk), são atitudes teóricas indesejáveis. O fato de que ocorram talvez seja um sintoma de que os limites entre o que interessa efetivamente a uma teoria e as outras coisas (as que podem tornar uma teoria simpática ou vendável, por exemplo) se tornam cada vez mais complexos e problemáticos⁴. Por isso, a persistência e o rigor teóricos são requisitos necessários. Aqueles estudiosos representam tipicamente o receio de cortar na carne dos dados. Ao invés disso, agregam temas e pontos de vista. Seguindo-os, perde-se profundidade e relevância, e os eventuais ganhos (em especial, a circulação quase popular dos pontos de vista) são com certeza fluidos demais para valerem a pena. Diria que é boa política agregar *corpora* novos, mas é crucial que se trate deles com rigor teórico e metodológico. Isso significa adotar uma política que, simultaneamente, incentive as diferenças e permita verificar as que discrepam fortemente e as que de fato vão na mesma direção, embora por caminhos diversos. Não se deixe de anotar, no entanto, que a melhor forma de respeitar uma teoria é provavelmente expor seus próprios limites.

Mas, eu tinha prometido uma proposta que chamei de política, porque considero que há questões que devem ser objeto explícito de decisões propriamente políticas. Uma delas diz respeito às associações a às atividades que elas promovem. Penso que as associações podem ser amplas (digamos, como a ALED). Isto é, não proporia, em função do que afirmei acima, que se criem associações caracterizadas por serem altamente restritivas - pareceriam mais igrejas ou confrarias - mas, que, no interior delas, os grupos deveriam poder atuar de forma a delimitar-se claramente, isto é, deveriam poder competir (decentemente), mostrar a relevância dos seus trabalhos, e, eventualmente, tentar ganhar eleições, para tornar

⁴ A propósito, volto a uma quase mania: lembrar o interessante tópico de Bachelard sobre um tipo especial de obstáculo epistemológico, o obstáculo verbal.

prioritárias determinadas orientações ou tarefas. Acho também que grupos que se identificam quanto às linhas teóricas fundamentais devem ter agendas comuns, isto é, decidir dedicar-se a certos temas durante um certo tempo, sem prejuízo dos projetos individuais (para não afetar a “liberdade” dos pesquisadores...).

Se hoje tudo pode ser chamado de discurso, se em tudo se vê intertextualidade ou interdiscursividade, assim como há um certo tempo em tudo se via linguagem, penso que é hora de os grupos decidirem ter projetos, não para excluir, mas para explicitar problemas, propostas e exigências teóricas. Certamente, ninguém age espontaneamente, e por isso, de certa forma, tais grupos já existem de fato. O que proponho é que sua constituição seja mais explícita, por um lado, e que a escolha de agendas de trabalho pelo menos temporárias deveria ser parte de nossa prática universitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Maingueneau, D. (1990). “Análise do discurso: a questão dos fundamentos”. In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, 19. Campinas, IEL-UNICAMP. pp. 65 - 74.
- Possenti, S. (1996). “A pragmática na análise do discurso”. In: **Caderno de Estudos Lingüísticos**, 30. Campinas, IEL-UNICAMP. pp. 71 - 84.
- Rocha, D. O. S. da (1997). **Produção de subjetividade: para uma cartografia dos discursos das publicações sobre videojogos**. São Paulo, PUC-SP. (tese de doutoramento, inéd).
- West, C. e Zimmerman, D. H. (1985). “Gender, language and discours”. In: van Dijk, T. A. (org). **Handbook os discourse analysis**. London, Academic. pp. 103 - 124.

ALENCAR E O PROBLEMA DA NATUREZA DA LÍNGUA NO BRASIL

Leonor Lopes Fávero - USP

O problema da natureza da língua no Brasil começa a se colocar por volta de 1825, embora ainda não se configure como uma questão lingüística importante, o que vai acontecer a partir de Varnhagen (aproximadamente em 1850), quando aparece toda uma contribuição significativa.

É, porém Alencar, em virtude de sua posição em defesa da língua que usava e dos ataques que sofria, o nome que tem sido tomado como exemplo do pensamento da época sobre a língua do Brasil, tornando-se praticamente lugar-comum dizer-se que Alencar teve a preocupação de criar uma "língua brasileira" forrada de "incorrecções" em relação à portuguesa.

Mas, de que língua fala Alencar? como usa ele essa língua?.

Nem uma vez Alencar fala em língua brasileira, mas sempre em língua portuguesa, em dialeto brasileiro e em "abrasileiramento da língua portuguesa", não pretendendo criar uma língua brasileira, mas chamar a atenção para as transformações que a língua portuguesa aqui sofre, reagindo contra os puristas exagerados, contra aqueles para os quais a gramática é a ciência do certo e do errado.

Assim é que encontramos em Iracema:

"...há uma tendência, não para a formação de uma nova língua, mas para a transformação do idioma de Portugal"

(*Pós-escrito*, 1965, ed. do Centenário, p.169.).

"Se a língua portuguesa não pode progredir, há de transformar-se para formar a língua brasileira. Nega-se é negar o futuro do Brasil"

(*Plano, Obra Completa*, 1960, p.8).

Mas, no Pós-escrito de *Iracema*:

"[a gramática] ... sai da infância do povo rude e ignorante e são os escritores que a vão corrigindo e limando"

e, mais adiante:

"O corpo de uma língua, a sua substância material, que se compõe de sons e vozes peculiares esta só a pode modificar a soberania do povo, que nestes assuntos legisla diretamente pelo uso. Entretanto, mesmo nesta parte física é infalível a influência dos bons escritores; eles talham e pulem o grosseiro dialeto do vulgo".

Em síntese, estas são suas idéias consolidadas em várias textos, como afirma Pimentel Pinto (1978, XXIII):

"... acompanhando-se a evolução do pensamento de Alencar, através de sua obra, não se encontra uma formulação clara de princípios ou de pontos de vista. Aludindo fundamentalmente a um *português alterado*, transformado no Brasil, não se preocupa com o seu grau de diversificação e sua caracterização em termos de entidade linguística".

Ainda no Pós-escrito de *Iracema* (p.169), refere-se a uma gramática brasileira, que nasce do povo e é polida:

"Não é obrigando-a a estacionar que hão de manter e polir as qualidades que porventura ornem uma

língua qualquer: mas sim fazendo que acompanhe o progresso das idéias e se molde às novas tendências do espírito, sem contudo perverter a sua índole e abastardar-se."

Contradiz-se, porém, porque ele mesmo numa deixou de recorrer à gramática normativa, aos dicionários e até mesmo ao latim sempre que deles necessitou para defender-se dos ataques que recebia:

"Pubescência - Do latim *pubesco lanigenem*, emito não há outro vocábulo na língua portuguesa para exprimir com tanta elegância e propriedade esse estado da cútis, ou da maçã de certos frutos quando se cobrem de uma fina e macia felpa.

Frondes - A palavra latina *frons, frondis*, que significa propriamente a folha superior e recente, o renono - *gérmen, arborem, lervanem etflonem*. Introduzida na linguagem científica por Lineu, foi logo adotada, como merecia, pela linguagem literária e artística, onde ela vem aumentar a família dos vocábulos que receberam do latim os nossos clássicos, *frondear, frondejar, frondente, frondoso, frondifero* etc"

Exale - Hesitei quando a pena escreveu este adjetivo desconhecido da língua portuguesa. Lembrava-me sim das mui judiciosas observações do bom Felinto Elísio a respeito do uso dos adjetivos passivos que ele preconizou como uma das belezas da língua. Mas os adjetivos passivos de que ele falava vinham do latim em linha reta: e o meu não tinha

por si o cunho da mestria romana. Refletindo mudei de pensar e arrisquei-me. Assim como os bons clássicos latinos fizeram de, proecipitatus, exanimatus, occultatus podiam muito bem ter feito exhalatus, exhalis. Esqueceram-se: nem era possível que de tudo se lembrassem. Convinha suprir a lacuna, tanto mais quando exale é irmão de extreme, entregue e outros, que não descendem do latim. Em conclusão, o vocábulo *ai* fica registrado. Os que, como eu, têm o vício de desperdiçarem seu tempo e saúde a rabiscar papel, muita vez terão sentido a monotonia das desinências uniformes dos participios passados dos verbos especialmente da primeira conjugação. Esses, espero, serão indulgentes para o meu adjetivo".

E quem o atacava?

Os ataques partiam, principalmente, dos portugueses Pinheiro Chagas (*Novos Ensaio Críticos*, 1867) e José Feliciano de Castilho (*Questões do Dia*, 1871), sob o pseudônimo de Lúcio Quinto Cincinato, e dos brasileiros Henriques Leal (artigos reunidos, posteriormente, em *Locubrações*, 1874) e Joaquim Nabuco (*Artigos*, 1875)

E porque o atacavam?

Segue-se uma pequena amostra desses ataques:

A propósito da falta de correção da linguagem:

"... o defeito que eu vejo nessa lenda [Iracema], o defeito que eu vejo em todos os livros brasileiros, e contra o qual não cessarei de bradar intrèpidamente, é a falta de correção na linguagem portuguêsa, ou antes a mania

de tornar o brasileiro uma língua diferente do velho português, por meio de neologismos arrojados e injustificáveis e de insubordinações gramaticais, que (tenham cautela!) chegarão a ser risíveis se quiserem tomar as proporções duma insurreição em regra contra a tirania de Lobato "(Pinheiro Chagas, op. cit. p.221)

E, mais adiante:

"Ainda que o Sr. José de Alencar não seja dos mais audazes revoltosos, ainda que o seu estilo verdadeiramente mágico resgate plenamente as incorreções de linguagem que lhe podemos imputar, desejaríamos que nem sequer essa leve mácula existisse num livro primoroso, num livro que está destinado, como *Iracema*, a lançar no Brasil as bases duma literatura verdadeiramente nacional"

(p.223-224).

Observe-se, como já afirmou Chaves de Melo (1972, p.12), que Pinheiro Chagas faz observações vagas e não indica fatos concretos de desacertos de linguagem.

A propósito de "A tela oceânica ressumbra possante vitalidade", diz Castilho:

"Esta frase é inadmissível: concedendo a paparrotice da *tela oceânica*, dir-se-ia: 'da tela oceânica, ressumbra 'vitalidade' não é a tela que ressumbra vitalidade, porque ressumbra não é 'espremer' ou 'expelir'; é a própria vitalidade que da tela ressumbra, coa, transluz, surge,

aparece ou, enfim, se deixa ver fora do lugar".

(Questões do Dia, vol I, I X, p.11)

E, mais adiante:

"Não se deve dizer 'Parece que cerra-se' e sim 'Parece que se cerra' (id. *ibid.*, p.14).

Condena, ainda, várias colocações pronominais como "que lançou-se", "que girou-lhe", "que alargava-lhe", "cuja estampa desenhava-se, "olhos a se engolfarem" (id, *ibid.* p.6-8). Censura, também, a concordância: "Fui um dos que corri"(id, *ibid.* p.6).

Henriques Leal também faz reparos à língua usada por Alencar:

"E pena que talento tão superior não se aplique ao estudo da língua, com mais interêsse e sem prevenções. Por enquanto sua linguagem e estilo são descuidados, e, por vezes, desiguais e frouxos; posto que sejam compensados êsses senões pelas muitas belezas que se encontram em suas obras, tais como a exatidão e firmeza de suas discrições, o bem sustentado dos diálogos e as observações adequadas à ficção verdadeiramente brasileira dêsses trabalhos "

(*Locubrações, 214-215*)

E insiste na questão da "língua brasileira":

"Deixemos, pois, de vez essa monomania de criar um idioma brasileiro, e isto quando Sotero veio aplanar-nos a estrada, doutrinado nos e

facilitando-nos a aplicação e o estudo
da boa linguagem para
compreendermos os clássicos e darmos
o devido apreço às riquezas da língua
portuguesa

(id. *ibid.*, 246)

A propósito do uso de galicismo e da criação de neologismos:

Feliciano de Castilho tacha de galicismo o emprego do verbo *partilhar* no sentido de *participar de* e a expressão "tinha a boquinha a mais gentil" que Leite de Vasconcelos (1926, 378) diz ser, sim, "imitação do francês, mas perpetrado no uso cotidiano de Portugal".

A propósito de *Til* afirma:

"A linguagem compõe-se de uns arcaísmos inabilmente extraídos de elucidários e de galicismos de palmatória, tudo caldeado com uns neologismos que se não comparam com coisa alguma senão com a escola senial". (Note-se que Sênio era pseudônimo de Alencar, daí a referência senial).

(id., XXX, p. 146)

Henriques Leal assim se expressa em relação aos galicismos e inovações de Alencar:

"Assim, a doutrina que proclama o Sr. Conselheiro Alencar, afirmando que desde que uma palavra foi introduzida na língua por iniciativa de um escritor, torna-se nacional é de todo o ponto falsa e perigosa" (op. cit, p. 240).

Combate inovações:

"Assim não atino com o motivo que levou o Sr. Conselheiro Alencar a propor inovações tais como a eliminação do artigo o - a a que chama indefinido e a que os gramáticos apelidam com bastante acerto - definido ou indeterminado - ao que parece porque o latim carecia dêle quando todas as língas modernas o admitem..."

(id., *ibid*, p. 243-444)

E como se defende Alencar?

Como já ficou dito, Alencar não pretendeu criar nenhuma "língua brasileira É assim que diz:

"Acusa-nos o Sr. Pinheiro Chagas a nós brasileiros do crime de insurreição contra a gramática da nossa língua comum"

(*Iracema*, p.166)

"[o estilo quinhentista] é apenas uma fonte, mas não exclusiva, onde o escritor de gosto procura as belezas de seu estilo, como um artista adiantado busca nas diversas escolas antigas os melhoramentos por elas introduzidas" (p.192).

E a propósito dos galicismos e neologismos:

"Não basta acoimarem sua frase [do autor] de galicismo; será conveniente que a designem e espendam as razões e fundamentos da censura."Compromete-se o autor, em retribuição desse favor da crítica, a rejeitar de sua obra como

erro toda aquela palavra ou frase que se não recomende pela sua utilidade ou beleza, a par de sua afinidade com a língua portuguesa e de sua correspondência com os usos e costumes da atualidade "

(*Diva*, 1865 p.193 -4).

Quanto aos brasileirismos,

"sua posição era favorável, pois deveria haver palavras referentes à natureza brasileira. Em relação estrangeirismos não os aceita integralmente, chegando mesmo a propor regras que orientariam o escritor quando do emprego de um deles"

(Leite, 1996, p.98).

[Não se aceitam os estrangeirismos]:

"se o termo constitui idiotismo a língua de origem (como 'tratamento do emprego ' por ' estipendio';

se na língua de adoção só for admitida uma acepção ('endossar a letra' mas não 'endossar a casaca'). Fora disso dispensa-se a consulta aos clássicos para verificar -se se pode ou não empregar o termo: basta que seja 'próprio ou elegante".

Quando à questão do artigo definido, lembra que o latim não o possuía e escuda-se nos escritos clássicos para justificar-se:

"Nesta, como em todas as minhas obras recentes, se deve notar certa parcimônia no emprego do artigo definido, que eu

só uso quando rigorosamente exigido pela clareza ou elegância do discurso (...) Há quem tache essa sobriedade no uso do artigo definido de *galicismo*, não se lembrando que o latim donde provém nossa língua não tinha aquela partícula, e , portanto, a omissão dela no estilo é antes um latinismo. (...) Os nossos melhores clássicos com muita elegância omitiram o artigo definido sempre que o pronome possessivo o tornava escusado: assim diziam eles *meu filho*, *minha pátria*, *sua alma*; e não *o meu filho*_etc. Com que hão de sair os puristas? Que o uso cheira a francesismo e deve-se evitar"

(*Ira cema, Pós-escrito*, I I, p. 169).

Quanto à omissão promome *se* nos verbos reflexivos, como *recolher*, *enroscar*, *destacar*:

"Antes de tudo, cumpre-me dizer que *recolher* na significação neutra por mim empregado encontra-se nos bons clássicos e especialmente em J. de Barros - *Clarimundo*"

(id., *ibid.*)

Em relação aos pronomes átones, assim se expressa ;

"... pelo mecanismo primitivo da língua, como pela melhor lição dos bons escritores, a regra a respeito da colocação do pronome e de todas as partes da oração é a clareza e elegância, eufonia e fidelidade na reprodução do pensamento"(p.171).

É digno de nota, como já o apontaram Chaves de Melo e Pimental Pinto, que, ao defender-se (e ele estava sempre a defender-se já que os ataques eram muitos), Alencar se apóia sempre no uso dos clássicos e não na linguagem popular do Brasil; em nenhum momento se vê uma "língua brasileira" mas sempre defesa conta um exagerado purismo, contra uma gramatiquice sem sentido e, mais do que isso, a defesa encarniçada da língua que usava: (Pimentel Pinto, s. d., p.76):

"Realmente o que Alencar defende, apesar de se apresentar como paladino da variante brasileira não era exatamente isso, nem como pretende Gladstone Chaves de Melo, em *Alencar e a Língua Brasileira*, o 'estilo brasileiro' mas 'o seu estilo' de que era extremamente cioso - e nisso estava em seu pleno direito, pois se tratava da defesa de uma posição estética".

Notas:

1. Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada no Congresso América 92, realizado em 1992 na Universidade de São Paulo, mesa redonda *Querelas Gramaticais*, sob a coordenação da Prof^a Edith Pimentel Pinto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, J. de (1891) *Diva* 4^a ed., Rio de Janeiro, Garnier
_____(1965) *Iracema*. Ed. do Centenário, Rio de Janeiro, José Olympio, Rio de Janeiro, Aguilar
_____(1960). *Obras Completas* Rio de Janeiro, Aguilar
CHAVES de MELO, G. (1972) *Alencar e a "Língua Brasileira"* 3^o ed., Rio de Janeiro, Conselho Federal de Cultura.
LEITE, M. Q. (1996) *O Purismo Linguístico*. Universidade de São Paulo, Tese de Doutorado.

PIMENTEL PINTO, E. (1978). *O Português do Brasil: Textos Críticos e Teóricos* vol. 1, 1820 - 1920, Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos e Editora da Universidade de São Paulo.

_____ (s.d.) "A Contribuição de Alencar para uma Expressão Brasileiro" in *José de Alencar: sua contribuição para a expressão brasileira*, Ed. Cadernos da Serra, nº 4.

AS TENSÕES JURÍDICO-RELIGIOSAS DO SÉCULO XVIII E O IMAGINÁRIO DE LÍNGUA

Bethania S. C. Mariani (UFF)

INTRODUÇÃO

“Sem memória e sem projeto, simplesmente não há saber” (Auroux, 1992:12). Com esta afirmação de Auroux, dou início à dupla jornada que organiza este trabalho, no seu ir e vir entre os séculos XIX e XVIII.

Propus-me, por um lado, a traçar as discontinuidades e tensões das camadas constitutivas da memória jurídica e religiosa, memória essa que penetra nos processos da formação de um imaginário de Língua Portuguesa na Capitania do Grão-Pará e Maranhão no século XVIII.

Por outro lado, essa arqueologia é o que vai me permitir filiar alguns sentidos do processo de gramatização do Português que se instaura no Brasil, sobretudo na segunda metade do século XIX.

Trata-se, portanto, de um trabalho que visita o interdiscurso constitutivo dos limites do dizível sobre o Português como língua nacional no século XIX.

DO SÉCULO XIX AO XVIII

Em trabalho anterior (cf. Mariani e Souza, 1994), vimos que ao longo do século XIX institui-se um espaço discursivo polêmico em torno de um imaginário de língua. A partir da independência, a noção de língua nacional teve seu processo de significação antagonicamente diferenciado conforme sua inscrição em três diferentes formações discursivas: 1. a de alguns políticos da independência, que apesar do movimento nacionalista inicial na forma da adoção de nomes indígenas e pleito pela institucionalização do nome língua brasileira, silenciam quanto à questão da língua na constituição outorgada de 1824; 2. a dos românticos, como J. Alencar e G. Dias, buscando sedimentar que no Brasil já estava em curso uma língua brasileira em correspondência

com a identidade do povo brasileiro, cuja história é um “amalgama de sangues, tradições e línguas”; 3. e a dos gramáticos que, em geral, colocam a língua falada no Brasil sob as rubricas ‘provincialismo’ e/ou ‘brazileirismos’ (sic), acentuando, deste modo, um caráter de desvio ou até mesmo de erro.

Se, no caso dos políticos e dos românticos, a relação língua brasileira / nação brasileira marca uma tensão da relação de forças entre o lugar de Portugal e o lugar do Brasil no plano da história da colonização e da independência, no caso dos gramáticos, é sobretudo a memória de um olhar externo que forja, através da prescrição de normas, uma homogeneidade e uma unidade de língua entre Brasil e Portugal. Mas o português brasileiro e o português de Portugal se historicizaram de modos diferentes, possuem memórias diferentes, sendo, portanto, línguas que significam de maneiras diferentes.

A gramatização do português no Brasil se dá no interior desse processo sócio-histórico, em que jogam forças ideológicas divergentes quanto à homogeneização ou quanto ao reconhecimento de uma heterogeneidade lingüística (Orlandi, 1996)⁵ do presente (ie, do século XIX) e do passado (ie, do século XVIII).

Guimarães (1996), referindo-se à gramatização brasileira do português, mostra que “esta gramatização está ligada a uma militância a favor da especificade do português do Brasil ou contra isso e a favor do classicismo, purismo.” (Guimarães, *op.cit.*, p. 136). Trata-se de um processo que, ainda nas palavras de Guimarães “tem em si um efeito contraditório que inclui o efeito imaginário de que no Brasil não se fala corretamente.” (Guimarães, *op.cit.*, p. 137).

Ora, a imposição de uma língua única e nacional resulta da tentativa de aprisionamento do português brasileiro nas grades modelizantes da língua imaginária (Orlandi, *id.*). É essa abstração ‘língua portuguesa’ que o século XIX majoritariamente nos lega, através das gramáticas e dicionários, dos diferentes tratados de unificação ortográfica e do ensino nas escolas. A expressão ‘língua

⁵ Orlandi propõe a categoria “heterogeneidade lingüística para designar, no domínio dos países de colonização, uma língua, como o português ou o espanhol na América Latina, que funciona segundo o princípio de uma identidade dupla.” (Orlandi, *op.cit.*, pg. 42-43, tradução nossa).

portuguesa', no Brasil, corresponde a uma noção historicizada pela colonização, produzindo um efeito de evidência. É plenamente imaginária, em termos discursivos, por que “sustenta a ilusão de uma transparência dos sentidos em um dizer” (Orlandi, *id*) já colocado interdiscursivamente.

O que importa, agora, é mostrar que esse confronto que constitui as reivindicações de uma língua nacional no século XIX se encontra atravessado interdiscursivamente pelos diferentes modos religiosos e jurídicos de tratamento da atividade de linguagem e das relações sociais no Brasil do século XVIII.

O SÉCULO XVIII

Estou restringindo minhas observações, como já mencionei anteriormente, à Província do Grão Pará e Maranhão.

É possível detectar dois períodos históricos distintos, separados pelo acontecimento lingüístico⁶ que foi o Diretório dos Índios, promulgado pelo Governador Francisco Xavier de Mendonça Furtado em 1757, posteriormente ratificado e estendido a todo território brasileiro em 1758, por ordem do marquês de Pombal.

Sobretudo no primeiro período, missionários e degredados são designados para colonizar a região norte. De longe, a coroa portuguesa administra as capitanias através de inúmeras provisões, ordens régias e leis, objetivando estabelecer os lugares sociais do índio livre e do índio em “justo cativo”, do negro escravo, dos brancos comerciantes e dos missionários.

No que diz respeito aos índios, encontram-se ordens régias que distinguem, desde o século anterior (século XVII), os “casos em que é justo o cativo de índios” (17/10/1653), os casos em que os índios deviam ser “passados em exame”. Há ordens régias apoiando determinadas guerras aos índios, outras condenando os excessos cometidos por portugueses que tornam escravas as índias de leite.

⁶ Sobre o conceito de acontecimento lingüístico ver Guilhaumou, J., Mالدیدier D., e Robin, R., 1994 e , Branca-Rossof, S., Collinot, A., Guilhaumou, J. e Mazière, F. 1995.

As provisões (ou ordens régias) administram, ainda, “privilégios aos que na América casarem com Índias naturais do País” (4/4/1755), além de organizarem as formas e as quantidades de índios que devem ser “descidos” das aldeias para trabalhar nas lavouras ou como serviçais nos conventos e palácios (20/2/1713). Estas provisões, em seu conjunto, coexistem com leis (12/09/1663 e 1680) que tratam da liberdade dos Índios do Maranhão.

A questão da língua, por sua vez, também é tematizada em algumas ordens reais. Vejamos.

. 2/12/1722: *Dom João por Graça de Deos Rey (inint) Faço saber a vós João da Maia da Gama Governador e Capitão General do Estado do Maranhão que (...) seria mui conveniente do serviço de Deos e meu que não só os instrução [os índios] na Religião Catolica na sua mesma lingua, mas que os ensinem a fallar Portuguez; Me pareceo dizer-vos, que aos Provinciaes, e Comissarios das Religiões da immaculada Conceição, e Comissario Geral de Nossa Senhora das Mercês, ao provincial dos Religiosos de Nossa Senhora do Monte do Carmo desse Estado, (...) que os Missionarios que houverem de pôr (inint) Aldeas, que lhes estão entregues sejam práticos na Língua dos Índios que houvessem de missionar, como fazem os padres da Companhia de Jesus; por que não sendo scientes da dita lingua todo o trabalho que tiverem em os doutrinarem, sera inutil, e sem fruto, e que depois de estarem capacitados na verdadeira fê, lhes ordenem ponhão todo o cuidado em que os ditos Indios saibão a Lingua Portuguesa, por que assim mais facilmente receberão com mais conhecimento a nossa Religião (...)*⁷

Ao longo do século XVIII, deflagra-se uma situação situação conflituosa -- línguas indígenas x língua geral x língua portuguesa x português-brasileiro -- representando a disputa entre nobres portugueses, elites brasileiras, brasileiros pobres, índios e religiosos, conflito esse que vai ter sua solução a partir de uma

⁷ Os documentos citados no corpo deste trabalho foram obtidos na Biblioteca do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (R. J.). Na bibliografia, encontra-se uma listagem com a documentação consultada.

intervenção radical da metrópole, na forma do já mencionado Diretório dos Índios.

Até a intervenção pombalina, a relação entre língua, fé e conhecimento é indissociável, como afirmamos, mas simbolicamente, as línguas portuguesa e indígena valem de modos diferentes. A língua indígena serve como instrumento inicial de doutrinação, mas seu uso deve ser restringido após o conhecimento da religião. Ou seja, do ponto de vista das ordens régias, a língua indígena é útil apenas em um primeiro momento para que se possa capacitar o índio na religião católica. Mas, tão importante quanto conhecer a religião católica é saber a língua portuguesa, pois é através da língua portuguesa que mais facilmente o índio receberá a fé, tornado-se, deste modo, submisso a Deus e ao rei, simultaneamente. Circularmente, língua portuguesa e religião católica estão numa relação de dependência. Assim, tanto a língua portuguesa, quanto a religião católica são necessárias sempre, pois assim se presta serviço a Deus e ao Rei, enquanto que as línguas indígenas podem com o tempo vir a ser descartadas. Constróem-se, deste modo, duas imagens enunciativas diferentes e divergentes.

Em resumo, para servir a Deus, deve-se doutrinar, e isto pode ser feito em qualquer língua, mas para servir ao Rei, é necessário ensinar a língua materna do rei, pois é através dela que, além de se acessar a religião, atinge-se, sobretudo, a injunção a ser vassalo. E, lembremos que a língua do rei é também a língua da sua nação. E se o Brasil é colônia de Portugal, é a língua do Rei que deve ser usada. Neste sentido, a submissão a Deus se realiza de modo diferente da submissão ao rei.

As diversas leis e ordens régias, entretanto, eram pouco ou quase nada cumpridas na colônia.

As ordens régias até então admitiam, e até realçavam o uso das línguas indígenas e da língua geral, desde que a língua portuguesa também fosse ensinada. A Coroa Portuguesa dependia dos Missionários uma vez que eles dominavam a “tecnologia” (para usar o conceito de Auroux, *op. cit.*) do conhecimento das diferentes línguas indígenas. Além disso, em parte, eram os missionários que, juntamente com os índios, exploravam a agricultura e o comércio das drogas e especiarias.

Porém, em termos da correlação de forças, a língua portuguesa estava ficando cada vez mais confinada aos pequenos círculos da nobreza, perdendo espaço seja para o português-brasileiro, seja para a língua geral. Vejamos esta outra ordem régia:

. 12/2/1727: *Dom João por Graça de Dos (inint) Faço saber a vós Superior das Missoens dos Rellegiosos (sic) da Companhia de Jesus do Estado do Maranhão que se tem por noticia que assim os Indios que se achão aldeados nas Aldeas que são da administração da vossa Religião, como os que nascem nellas, e outro sim dos que novamente são decidos (sic) dos certões (sic) e se mandam para viver nas ditas Aldeas não só não sam bem instruidos na lingoa portuguesa, mas que nenhum cuidado se poem em que elles a aprendão de que não pôde deixar de resultar hum grande desserviço de Deos e meu poris se elles se puzerem praticos nella mais facilmente poderam receber os misterios da fé catholica, e ter maior cnhecimento da lus da verdade, e com esta inteligencia melhor executar em tudo o que pwertencer ao meu Real Serviço e terem mayor afeição aos mesmos Portuguezes recebendo-se por este meyo aquellas utilidades que se podem esperar dos ditos Indios (...) Me parece ordenar-vos / como por esta o faço de que ponhais neste particular huma tal e tam eficaz deligencia de que os ditos Indios que sam da vossa repartiçam se façam mui praticos na Lingoa Portugueza, mas que usem dos taes officios mecanicos para suprirem a falta dos operarios brancos (...)*

O que esta ordem régia mostra, é que ao Estado português era necessário o assujeitamento à ordem jurídica e tal assujeitamento deveria passar pela mediação da Língua Portuguesa. A finalidade inicialmente prática dos religiosos em estudar as línguas indígenas para a catequese, que caminhava paralelamente ao interesse da coroa portuguesa, transforma-se em uma finalidade política, o que põe em perigo a conquista.

Em correspondência datada de 8/2/1754, o governador Francisco Mendonça Furtado, do Grão Pará, escreve ao Marquês de Pombal (seu irmão), denunciando ‘o absoluto domínio que os regulares tem em todo este Estado’. Esse domínio podia ser

medido, segundo o relato do governador, pelo número de índios que os missionários possuíam:

Além de que Vossa Excellência sabe muito bem que nestas terras pelo número de escravos é que se medem as riquezas, e como todos os Índios das Aldeas (...) são rigorosamente escravos dos Regulares, por uma natural consequência se segue que, em quanto se lhes não tirar o dominio das Aldeas hão de ser senhores de todas as riquezas do Estado (...).

Concluindo sua explanação, o Governador sugere que o Rei tire “*dos Regulares todas as fazendas que pussuem, todas Aldeas que administração, (...)*” mandando “*recolher os Religiosos aos seus Conventos...*” e “*dar liberdade aos Índios.*”

O desfecho do conflito, como já se sabe, é o já citado Diretório dos Índios. Através deste instrumento político de dominação lingüística, o governador e Pombal decidem pela expulsão dos jesuítas e pela imposição do uso e do ensino da L.P. O Diretório tem seus fundamentos filosóficos expressos na *Instrução Secretissima que Sua Magestade mandou expedir ao Governador do Pará*. Nestas *Instruções Secretíssimas*, Pombal (envolvido pelo espírito iluminista e pelos ideais de Verney) traça um paralelo entre o processo de civilização do europeu pelos romanos e dos índios pelos portugueses:

... os exemplos dos Alemães, dos Inglezes, dos Francezes, dos Castelhanos, e dos mesmos Portuguezes. Todos nós fomos barbaros como hoje o são os Tapuias só com a differença de não comermos gente, não consta que na Europa houvesse Anthropophagos. Porem porque no tempo em que nos invadiram e dominaram os Romanos em vez de nos fazer servos (init), nos deixaram em plena liberdade, unindo-se e alliando-se connosco: todos fomos civilizados...” “ Donde resulta que se ahí praticar com esses miseraveis Índios o mesmo que aqui praticaram connosco os Romanos, dentro em pouco tempo haverá no Pará tantos portuguezes quanto são os barbaros que hoje vivem nesses mattos, como nós vivemos algum dia...

O segundo período do século XVIII, que se inicia com o Diretório dos Índios, então, é marcado pela defesa da L.P. Dessa

vitória do aparelho jurídico sobre a pedagogia religiosa, se produzem novos apagamentos.

A ordem régia torna visível o tecido social que antes estava parcialmente encoberto pela opacidade do tupi-jesuítico. Assim, a visibilidade do sujeito -- e aqui não me refiro somente aos Índios -- se constitui também na obrigatoriedade da transparência no plano dos sentidos, da língua e das relações sociais. Lembremos que o Diretório durou 40 anos e teve seu ‘raio de ação’ ampliado, pois foi aplicado em todo território brasileiro.⁸

O Diretório de Pombal funciona como uma censura, pois modifica a relação com uma diferença existente no dizível da brasilidade que se firmava. Ele modifica os “espaços de comunicação” (Auroux, 1992).

Mais especificamente ainda, trata-se de uma censura explícita e local⁹, constituindo um acontecimento lingüístico que veio a deslocar fronteiras nas práticas discursivas em curso. O Diretório promove a proibição do uso da língua geral: intervém, deste modo no processo de construção da identidade brasileira, já que busca impedir a brasilidade de enunciar-se de dentro da historicidade que lhe é própria. Esse Diretório vigorou durante aproximadamente 40 anos, sendo abolido apenas em 12 de maio de 1798. Tempo suficiente para sufocar as aspirações a uma identidade brasileira, fosse pela questão lingüístico-discursiva, fosse pelo abortamento dos movimentos revoltosos.

Sem dúvida, o Diretório conseguiu intervir na utilização da língua geral, deixar no esquecimento as outras línguas indígenas¹⁰ e

⁸ Essa amplitude do Diretório nos permite formular, em termos de hipótese, que em outras regiões do Brasil também estavam ocorrendo conflitos lingüísticos. Do nosso ponto de vista, embora a situação do Grão Pará e Maranhão não tivesse similar em outras regiões do Brasil -- a denominação *língua geral* é excessivamente ampla, recobrando as diferenças existentes em outras regiões do país -- entendemos que o Diretório de fato produziu um efeito em termos da constituição imaginária da noção de unidade lingüística.

⁹ Cf. Orlandi, *idem*, p.109.

¹⁰ Nem tão apagadas assim: Em 1760, por exemplo, quando submetido a um Tribunal da Inquisição, o Pe. Manuel do Rosário escreve uma defesa da catequese feita por intermédio das línguas indígenas.

institucionalizar a Língua Portuguesa. Mas o que ele não consegue, de fato, é abolir de modo radical o processo de historicização do português brasileiro, sobretudo no que diz respeito aos resíduos de oralidade decorrentes das misturas entre as línguas. De qualquer forma, as raízes de um português-brasileiro -- dessa língua fluida que não cabe nos modelos -- continuaram resistindo e produzindo efeitos no dizível possível. Daí um dos elementos do permanente conflito, retornando agora ao século XIX, constitutivo do imaginário que se constrói sobre o Português no Brasil. A história da gramatização do Português, que é, também, a luta em torno de diferentes ideologias lingüísticas e sociais, não pode estar apartada do modo como o aparelho jurídico português nos séculos XVII e XVIII projeta suas concepções de sujeito, língua e nação.

Em termos de uma conclusão parcial, pois este trabalho ainda tem muito que percorrer, gostaria de chamar a atenção para o 'equivoco de onipotência' da política pombalina em relação ao Brasil. Falar e aprender o português no Brasil do século XVIII não tem paralelo, ou correspondência com o que ocorre em Portugal, simplesmente porque, como vimos com Orlandi (1996) a Língua Portuguesa no Brasil se historicizou diferentemente: há uma oralidade não captada nos modelos gramaticais. Por outro lado, as elites portuguesas e brasileiras, no século XIX e XX, fixaram um imaginário de língua portuguesa pelo trabalho pedagógico nas escolas de alfabetização e ensino regular de gramática, com o estabelecimento das tipografias, com o surgimento da imprensa, com a construção da Biblioteca Nacional, com a publicação de livros, gramáticas e dicionários, além das perenes discussões sobre as normas ortográficas. Todo esse enorme trabalho sobre a língua contribuiu na naturalização de que no Brasil se fala o Português, a língua oficial da cidadania brasileira, enquanto um legado de Portugal.

Mas como todo tecido discursivo é repleto de contradições e falhas, as frestas por onde pode escapar sempre às coerções, gostaria de terminar citando alguns lugares de resistência da língua fluida, desse português brasileiro. Um deles se encontra na literatura de Alencar, dos modernistas, G. Ramos e G. Rosa, autores que transitam da norma portuguesa para o português brasileiro, na tentativa de textualizar essa oralidade. O outro lugar de resistência

me diz respeito diretamente como brasileira, mais especialmente como carioca, que é esse tão desconhecido mundo dos que estão à margem da escolaridade, das bibliotecas, da imprensa *etc.*, e que, resistindo a seu modo, produzem sentidos que escapam às elites.

Mas esses pólos tão distintos de resistência já remetem para outras memórias e para outros projetos. O que importa, seguindo Pêcheux (1988) em suas reflexões sobre a AD, é estar sempre acompanhando os processos de constituição sujeito-sentido, num permanente “questionamento da forma-sujeito e da evidência do sentido que nela se acha incluída” (Pêcheux, 1988, p. 193).

REFERÊNCIAS

- Auroux, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1992.
- Branca-Rossof, Sonia, Collinot, André, Guilaumou, Jacques e Mazière, Francine. *Questions d’histoire et sens*. In: *Langages 117*, Paris, Larousse, mars, 1995.
- Guilhaumou, Jacques, Maldidier, Denise e Robin, Régine. *Discours et archive*. Liège, Mardaga, 1994.
- Guimarães, Eduardo. Sinopse dos estudos do Português no Brasil: a gramatização brasileira. In: Guimarães, E. e Orlandi, E. P. *Língua e cidadania; o Português no Brasil*. Campinas, Pontes, 1996.
- Mariani, Bethania S. C. e Souza, Tania. 1822, pátria independente: outras palavras? In *Organon 21*, Revista do Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 1994.
- Orlandi, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1994.
- _____. La langue brésilienne (des effets de la colonization sur la langue) In: Normand, Cl. e Sitri, F. *du dire et du discours*. Numéro Spécial de Linx, Nanterre, 1996.
- Pêcheux, Michel. *Semântica e discurso*. Campinas, Ed. da UNICAMP. 1988.

Documentos consultados

Correspondencia oficial do Governador do Grão Pará. 1752-1777.

Evora. Manuscriptos relativos a Historia do Brasil. Collecção feita por ordem de S.M.I. Tomos 7 e 14.

Collecção da Legislação Poertugueza desde a ultima compilação das ordenações, redegida pelo desembargador Antonio Delgado da Silva. Legislação de 1750 a 1762. Lisboa. Na Typographia Maignense, 1830. Com licença a Meza do Desembargo do Paço.

Questões Apologéticas, Pe. Manuel da Penha do Rosário. In: Silva, José Pereira da. *Língua vulgar versus língua portuguesa - A defesa do Pe. Manuel da Penha do Rosário contra a imposição da língua portuguesa aos índios por meio de missionários e párocos (1773).* *Anais da Biblioteca Nacional*, volume 113, Rio de Janeiro, 1993.

ASPECTOS COGNITIVOS DO PROCESSAMENTO TEXTUAL

Ingedore G. Villaça Koch
IEL - UNICAMP/CNPq

1. Introdução

A preocupação central das pesquisas na área de Cognição tem sido a de propor teorias empiricamente comprováveis, capazes de explicar os aspectos estruturais e processuais da cognição humana, a partir de três questionamentos básicos (Schwarz, 1992):

1. De que conhecimento o ser humano precisa dispor para poder realizar tarefas tão complexas como pensar, falar e agir socialmente?
2. Como este conhecimento está organizado e representado na memória?
3. Como este conhecimento é utilizado e que processos e estratégias cognitivas são postas em ação por ocasião do uso?

Meu objetivo é o de apresentar algumas respostas a tais questões, lembrando, porém, que existem hipóteses alternativas, dentro de quadros teóricos distintos daquele que foi aqui adotado.

Um princípio básico da Ciência cognitiva é que o homem representa mentalmente o mundo que o cerca de uma maneira específica e que, nessas estruturas da mente, se desenrolam determinados processos de tratamento, que possibilitam atividades cognitivas bastante complexas. Isto porque o conhecimento não consiste apenas em uma coleção estática de conteúdos de experiência, mas também habilidades para operar sobre tais conteúdos e utilizá-los na interação social.

Em outras palavras, o “cognitivo” apresenta-se sob a forma de representações (conhecimentos estabilizados na memória, acompanhadas das interpretações que lhes são associadas) e tratamentos ou formas de processamento da informação (processos

voltados para a compreensão e a ação, como é o caso, por exemplo, dos processos inferenciais).

Pode-se, assim, dizer que a memória opera em três momentos ou fases:

- 1) “**estocagem**” - em que as informações perceptivas são transformadas em representações mentais, associadas a outras;
- 2) **retenção** - em que se dá o armazenamento das representações;
- 3) **reativação** - em que se opera, entre outras coisas, o reconhecimento, a reprodução, o processamento textual.

2. Estrutura da memória

Uma antiga preocupação dos estudiosos da cognição é distinguir o que é provisório e o que é permanente no funcionamento da memória. Tem-se postulado, portanto, a existência de uma “memória de curtíssimo - termo” ou memória de percepção, onde os estímulos visuais, auditivos e outros são retidos por cerca de 250 milésimos de segundos; de uma memória de curto - termo (MCT), de capacidade limitada, onde as informações são mantidas durante um curto lapso de tempo; e de uma memória de longo - termo (MLT), onde os conhecimentos são representados de forma permanente.

Desta forma, as informações seriam estocadas, em um primeiro momento, sem passarem por qualquer análise, no registro sensorial; a seguir, parte delas seria codificada na MCT para, depois de submetidas a um tratamento, serem transmitidas à MLT, enquanto um registro permanente, semelhante a uma “ base de dados”.

Verifica-se, pois, que a concepção tradicional de MCT como um lugar passivo de estocagem de informações vem sendo modernamente posta em causa: sugere-se que é possível manter um certo número de unidades de informação na MCT, enquanto se realizam, ao mesmo tempo, operações complexas de aprendizagem, compreensão ou raciocínio. Isto se deve à possibilidade de ativação e transferência de unidades armazenadas na MLT para a MCT, de

modo a permitir o tratamento da informação nela presente para sua posterior transferência à MLT.

É também devido à necessidade de tratamento da informação que chega (“incoming”) que se tem postulado a existência de uma espécie de memória intermediária - a memória operacional ou memória de trabalho (“working memory”) que faria a mediação entre a MCT e a MLT, operando de forma paralela aos processos conscientes, porém limitados em termos de capacidade, da MCT. A memória de trabalho seria constituída de dois subsistemas, um destinado ao tratamento verbal, outro, ao tratamento visoespacial, complementados por uma espécie de executivo central.

De toda forma, hoje em dia, a maior parte dos autores considera a MCT como uma espécie de recorte da MLT, que, em momento determinado, entra em estado de ativação.

Por ocasião do processamento, uma série de processos tem lugar, a saber:

- 1) seleção dos canais de informação da MCT;
- 2) seleção, pela MCT, das informações recentes;
- 3) manutenção ativa de informações na MCT;
- 4) busca na MLT para levar a uma estocagem mais elaborada do que aquela fornecida pela MCT;
- 5) atividades de raciocínio ou de solução de problemas que implicam busca na MLT para posterior re-combinação com elementos da MCT e assim por diante.

A eficiência de nosso pensamento, linguagem e ação repousam sobre a atuação conjunta dos componentes da memória. Assim sendo, o processamento textual envolve tanto a ativação de conhecimentos da MLT, como o conjunto de processos cognitivos realizados por todos os componentes da memória. Isto é, paralelamente ao sistema da memória de curto termo, que tem por função armazenar informações facilmente evocáveis em tempo determinado e na maioria das vezes, limitados, opera a MLT, que seria como “o sistema de gestão” dessa memória, com objetivo de organizar as informações para tratamento posterior.

3. Natureza das representações

Como vimos, a MLT é um espaço no qual estão classificadas as representações mnésicas. Elas incorporam dois sistemas de conhecimento funcionalmente distintos, de modo que se costuma falar em dois tipos de memória:

- 1) memória semântica - que abrange o conhecimento geral (categorial) sobre o mundo e as proposições acerca deste. Seria uma espécie de “thesaurus” mental, no qual se inclui o léxico da língua. Seriam conhecimentos deste tipo:
 - A fórmula da água é H₂O .
 - Samba é um ritmo afro - brasileiro.
- 2) memória episódica, que contém informações sobre vivências pessoais, por isso também chamada de *memória autobiográfica*. Armazena *episódios*, isto é, eventos espacio-temporalmente situados, portanto sensíveis às variações contextuais.

No entanto, os dois tipos de conhecimento interagem continuamente: utilizamos o conhecimento geral para desenvolver o conhecimento particular; este, por sua vez, pode levar a modificação e ampliação do conhecimento geral. Além disso, representações episódicas de conhecimento podem, com o tempo, adquirir caráter categorial, à medida que se vão fazendo abstrações das circunstâncias espaço-temporais e particulares (cf. modelos generalizados, Van Dijk, 1989). Poder-se-ia dizer que conhecimento semântico e episódico se situam nos pontos extremos de um *continuum* de representações de conhecimento.

Tanto as representações episódicas quanto as semânticas são *verbalizáveis* (ainda que se trate de episódios íntimos ou de imagens mentais - Vignaux, 1991: 205). Elas apresentam, além disso, um caráter estático, na medida em que descrevem “estados de coisas” ou do sujeito. Por isso, constituem *conhecimentos declarativos*, em oposição aos conhecimentos *procedurais*, que são mais dinâmicos, envolvendo capacidades perceptivo-cognitivas e cognitivo-motrizas. Assim, enquanto na manipulação do conhecimento declarativo intervêm, necessariamente, o controle intencional e a aprendizagem, pode-se dizer que os conhecimentos procedurais são, em grande

parte, automatizados. A competência cognitiva humana engloba tanto o conhecimento declarativo (estrutural), como o procedural, que consiste de programas que constituem pressupostos para os mecanismos de atuação (processamento).

Verifica-se, assim, que a memória deixa de ser vista como um auxiliar do conhecimento, passando a ser considerada parte integrante dele, ou mesmo como a forma de todo o conhecimento: o conhecimento nada mais é que estruturas estabilizadas na memória de longo prazo, que são utilizadas para o reconhecimento, a compreensão de situações - e de textos - e a ação e interação social. Tais conhecimentos (ou “saberes”) são formados a partir de estados provisórios de conhecimento elaborados pela memória operacional e são resultado das nossas atividades de construção de sentido e interpretação de situações e eventos. Nestes termos é que se pode falar de *aquisição ou construção* de conhecimentos.

4. Unidades cognitivas e estruturas na MLT

Unidades elementares: conceitos

Conceitos são unidades organizacionais que têm por função armazenar conhecimento sobre o mundo. Trata-se de “tijolos” do sistema cognitivo (Schwarz, 1992: 84) que permitem a estocagem econômica e o tratamento de unidades subjetivas de experiência, por meio da divisão da informação em classes, com base em determinadas características (categorização da experiência).

O homem tem necessidade de ordenar o mundo a sua volta, de organizar a variedade difusa de estímulos em objetos particulares invariantes, que, por sua vez, serão distribuídos em classes de membros equivalentes. Assim, *identidade e equivalência* constituem princípios básicos de categorização do mundo e do saber sobre o mundo. É o princípio da identidade que nos permite reconhecer um objeto, em diferentes momentos e situações, como uma só e a mesma entidade. O princípio da equivalência, por sua vez, possibilita reconhecer dois objetos, com base em suas propriedades comuns, como dois exemplares ou instâncias de uma mesma classe.

O reconhecimento de objetos idênticos e equivalentes é possibilitado pelos conceitos armazenados na MLT. Os conceitos que encerram informações sobre classes de objetos estabelecem categorias ou “conceitos - tipo”, ao passo que aqueles que representam objetos individuais são “conceitos - token” ou “conceitos individuais”.

Os conceitos derivam de operações mentais que realizam abstrações a partir dos exemplares individuais e deles extraem as características comuns.

Modernamente, os conceitos deixaram de ser vistos como unidades bem definidas e claramente distintas umas das outras, para serem consideradas como unidades de representação flexíveis, estudadas nas teorias de protótipos e estereótipos. São, portanto, fundamentais para explicar os processos de aprendizagem e compreensão humanos. Com o passar do tempo passaram a ser vistos como altamente flexíveis e dinâmicos, constantemente atualizáveis, isto é, passíveis de complementação e/ou reformulação.

A caracterização por protótipo se realiza (Taylor, 1989: 41) por comparação com um modelo optimal, que representa o exemplar prototípico, cujos atributos são considerados como propriedades acessíveis a partir de um conhecimento de mundo. O protótipo contém detalhes culturais, provindo o efeito de prototipicidade do grau de correspondência entre o modelo e as situações reais (Kleiber, 1990: 173). Sendo, pois, o grau de correspondência variável, o grau de pertencimento a uma categoria é determinado pela situação, de modo que os limites da categoria são fluidos (Taylor, 1989: 51).

Os estereótipos, por sua vez, constituem representações sociais. Todo o conhecimento representado sob forma de modelos cognitivos generalizados (frames, scripts, etc, como será visto a seguir) é um conhecimento estereotípico.

Unidades organizacionais complexas: os “modelos”

Os conceitos não são armazenados na memória de forma estanque, mas sim acoplados a outros através de diversos tipos de relações, formando, destante, blocos (“clusters”) agrupados como unidades na memória e recuperáveis como tal.

Trata-se, pois, de objetos complexos, que reagrupam objetos elementares (conceitos, relações, modos de ação etc) e que têm recebido denominações diversas, com ou sem diferenças de ordem conceitual, entre as quais: esquemas (Bartlett, 1932; Rumelhart, 1980); frames (Minsky, 1977); cenários (Sanford & Garrod, 1980); scripts (Schank & Abelson, 1977), M. O. P.s (Schank, 1985); modelos mentais (Johnson-Laird, 1983); modelos episódicos ou de situação (Van Dijk, 1989).

Os modelos são, pois, estruturas complexas de conhecimentos, que representam as experiências que vivenciamos em sociedade e que servem de base aos processos conceituais. São freqüentemente representados em forma de redes, nas quais as unidades conceituais são concebidas como variáveis ou “slots”, que denotam características estereotípicas (“defaults”) e que, durante os processos de compreensão, são preenchidas com valores concretos (“fillers”).

Assim, por ocasião do processamento da informação, selecionam-se os esquemas com a ajuda dos quais o atual estado de coisas pode ser interpretado. As unidades não explícitas no texto são inferidas do respectivo modelo. Na falta de informação explícita em contrário, utiliza-se como “filler” a informação “default”, ou seja, a informação “standard”, estereotípica.

A concepção de modelo cognitivo sofreu também alterações com o passar do tempo. Devido ao grande incremento que teve no interior da I.A. , o modelo foi visto a princípio como algo fixo, estático, rígido, pouco adequado, portanto, para explicar os processos de aprendizagem e compreensão humanos. Com o passar do tempo, passaram a ser considerados como altamente flexíveis e dinâmicos, constantemente atualizáveis, isto é, passíveis de complementação e/ou reformulação.

Os modelos constituem, pois, conjuntos de conhecimentos socioculturalmente determinados e vivencialmente adquiridos, que contêm tanto *conhecimentos declarativos* sobre cenas, situações e eventos, como *conhecimentos procedurais* sobre como agir em situações particulares e realizar atividades específicas. Inicialmente particulares (já que resultam das experiências do dia-a-dia), determinados espaço-temporalmente, e por isso estocados na

memória episódica. Após uma série de experiências do mesmo tipo, tais modelos vão-se tornando generalizados, com abstração das circunstâncias particulares específicas (Van Dijk, 1989) e, quando similares aos dos demais membros de um grupo, passam a fazer parte da memória semântica.

5. Processamento textual

Pode-se dizer que são três os principais sistemas de conhecimentos acessados por ocasião do processamento textual (que, evidentemente, se encontram intimamente imbricados): o lingüístico, o enciclopédico (declarativo e episódico) e o sócio-interacional, aos quais correspondem três tipos de estratégias: as cognitivas, as sócio-interacionais e as textualizadoras (ou textuais).

O uso de tais estratégias (cf. Koch, 1995, 1996 e 1997, no prelo) é monitorado por um tipo particular de modelo que, em cada situação de interação verbal atua como uma espécie de “sistema de controle” dos demais sistemas, descrito por VAN DIJK (1995) como modelo cognitivo de contexto. Trata-se, segundo ele, de uma representação do próprio evento comunicativo como um todo, englobando: papéis, posições sociais e relações sociais dos participantes; seus objetivos, propósitos, interesses, expectativas; grupos sociais e outros grupos a que pertencem (idade, raça, gênero, profissão, classe social, etc.); representações sociais compartilhadas (atitudes, ideologia); condicionamentos institucionais e sociais da interação; gêneros textuais e variedade de língua apropriados ao evento; preferências culturalmente determinadas com relação à situação; circunstâncias de tempo, lugar, objetos, tipos de participação etc.

A função de tais modelos é, pois, a de monitorar a própria organização do texto com vistas à produção do sentido em cada situação de interação verbal: ordem ou proeminência dos enunciados ou segmentos textuais; necessidade, interesse ou inconveniência de explicitação de informações ou de recursos responsáveis pela coerência local; introdução de conteúdos pressupostos ou conveniência de sua explicitação, em função do gênero, de necessidades pedagógicas, de relações sociais ou de interesses

grupais; recurso ou não a pormenorização, apagamentos, parafraseamentos, correções, inserções; uso de fórmulas de polidez e marcadores de atenuação, etc., etc.

Assim, os modelos de contexto controlam o *como*, isto é, a maneira como os interlocutores *formulam* seu texto, em função do contexto em que a interação se realiza, sendo, pois, os responsáveis não só pelo fluxo das informações entre os outros tipos de modelos e o texto, com também pela monitoração da interação como um todo, em função de suas características específicas - e, em particular, pela forma como o texto será apresentado e/ou compreendido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTLETT, F. C. (1932). *Remembering. A Study in Experimental Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JOHNSON-LAIRD, P. N. (1983). *Mental Models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KLEIBER, G. (1990). *La sémantique du prototype: catégories et sens lexical*. Paris, Presses Universitaires de France.
- KOCH, I.G.V. (1997). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto (no prelo)
- _____. (1996). “Cognição e processamento textual”. *Revista da ANPOLL* 2 :35-44.
- _____. (1996). “Estratégias pragmáticas de processamento textual”. *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 30 :335-42.
- _____. (1995). “O texto: construção de sentidos”. *Organon* 23: 19-26.
- MINSKY, M. (1975). A framework for representing knowledge. In: WINSTON, P.H. (ed.) *The psychology of computer vision*. New York: McGraw Hill, 211-280.
- RUMELHART, D.E. (1980) “Schemata: The building blocks of cognition”. In: R.J. SPIRO et al. (orgs.). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. New Jersey: Erlbaum, 37-61.

- SANFORD, A .J. & S.C. GARROD. (1985). "The role of background knowledge in psychological accounts of text comprehension". In: ALWOOD & HJELMQUIST (eds.). *Foregrounding background*". Lund: Doxa.
- SCHANK, R.C. (1982). "Inference in the conceptual dependency paradigm: a personal History". In: SIMON & SHOLES (eds.). *Language, Mind, and the Brain*. N. Jersey: Erlbaum.
- SCHANK, R.C. & R.P.ABELSON. (1977). *Scripts, plans, goals, and umderstanding*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- SCHWARZ,M. (1992). *Eiführung in die kognitive Linguistik*. Tübingen: Gunther Narr.
- TAYLOR, S.E. (1981). *The categorization approanh to stereotyping*. In: D.L. HAMILTON (ed.). *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior*. Hillsdale, N. J. : Erlbaum, p. 83-114.
- VAN DIJK, T. A. (1989). *Modelos na memória - o papel das representações da situação no processamento do discurso*. In: *Cognição, Discurso e Interação*. São Paulo, Contexto, 1992.
- _____. (1995) *Cognitive Context Models and Discourse*. (mimeo).
- VIGNAUX, Georges (1991). *Les Sciences Cognitives -une introduction*. Paris: La Découverte.

INTERAÇÃO E COGNIÇÃO: AS “SIGNIFICAÇÕES INTOLERÁVEIS” E O DISCURSO PATOLÓGICO

Edwiges Maria Morato (IEL/UNNE - UNICAMP)

Introdução

A Neurolinguística, bem como a Neuropsicologia, têm tratado diferentes aspectos ligados à questão do sentido (diagnosticando e classificando fenômenos linguístico-cognitivos) pela condenação da idéia de ruptura comunicativa ou interativa que seria imposta pelo contexto patológico. Vale ressaltar, no entanto, que à maneira do tratamento dispensado à doença mental na história da Psiquiatria, o valor e a realidade dessa ruptura só encontra referência no interior da cultura que a reconhece como tal.

Caracterizados como “mórbidos” em função de uma determinada concepção de funcionamento cognitivo e de linguagem (a saber, representacionista e ideacional), inúmeros processos enunciativos, pragmáticos e discursivos surgem como “sintomas” de patologias cerebrais (como as afasias e as demências) sob a forma de “significações intoleráveis”¹¹ (inaceitáveis, bizarras, interditas, mórbidas, extravagantes), tidas como desprovidas de sentido. Esta concepção **formalista** do funcionamento linguístico-cognitivo presente em certo discurso produzido sobre a cognição humana (largamente difundido entre as ciências biológicas mas também presente em várias disciplinas ditas sociais e/ou humanas) ancora-se, vale ressaltar, em uma visão natural (biológica) do sujeito e em uma atitude essencialmente prescritiva em relação à normalidade e à patologia. Neste texto, procuro analisar esse problema tendo como pano de fundo dados de um sujeito com neurodegenerescência.

O que são as “significações intoleráveis” em Neurolinguística?

¹¹ Assim referi-me (1995) às confabulações e outros fenômenos enunciativo-discursivos que se encontram no campo da normalidade e no da patologia.

Incluídos entre a constelação semiológica das afasias ou das demências (apenas para nos ater ao campo da pesquisa neuropsicológica), vários fatos de linguagem (como a digressão, a confabulação, o neologismo, o agramatismo, a parafasia, etc.) são derivados daqueles encontrados no discurso oral normal. O que justificaria sua inserção no discurso considerado patológico? Em geral, uma injunção do tipo ético-comunicativa atrelada a um paradigma médico, ambos sustentados por uma visão idealizada que a sociedade faz de si mesma.

Como se sabe, são várias as condições que permitem a perturbação dos processos de significação, e sobre isso a Neuropsicologia e a Neurolinguística muito têm dito, embora nem sempre esclarecido ou elucidado. Dessa maneira, a descrição de como se organiza e constrói o processo de significação em sujeitos com afasia ou demência, bem como a maneira como se determina se uma significação é ou não “intolerável” podem ser apreendidas nas mesmas bases que orientam o diagnóstico. Em suma: são concepções nem sempre explicitadas pela pesquisa clínica que o fazem, como a idéia que se tem do fenômeno linguístico ou do funcionamento da atividade cognitiva como um todo, ou, ainda, a que temos herdado da tradição racional-empirista do século passado, fundada no dualismo ontológico corpo-alma (cérebro/mente).

Além disso, o fato de a comunicação ter sido apontada como a função primordial da linguagem (e de esta ter sido tomada como a “vestimenta perfeita” de nossos conteúdos cognitivos) tem deixado muitos outros aspectos investidos de significação fora da análise de questões linguístico-cognitivas. Basicamente, quais seriam eles? Seriam os **diferentes processos de significação que atuam na relação linguagem-cognição** que levam em conta não apenas o sistema linguístico (isto é, a língua) ou algum processo cognitivo particular (como a memória ou a percepção), mas também o **conjunto de condições que constituem e mobilizam a relação entre ambos**: as propriedades biológicas e psíquicas de que somos dotados, as experiências significativas em rotinas sócio-culturais, as condições materiais de vida em sociedade, o valor intersubjetivo da linguagem, os diferentes universos discursivos ou sistemas de referência cultural (na acepção de Franchi, 1977) através dos quais

agimos e orientamos nossa ação no mundo, os diferentes contextos linguístico-cognitivos nos quais as significações são produzidas, as regras de ordem pragmática que presidem a utilização da linguagem, a qualidade das interações humanas, etc.

É precisamente a **produção da ação humana** que tem sido em geral desconsiderada na análise de objetos neurolinguísticos, em especial aqueles tidos como “significações intoleráveis”.

2. A origem das “significações intoleráveis”

São vários os aspectos que caracterizam as “significações intoleráveis”. Vale dizer que todos passam pela maneira como se concebe a relação entre linguagem e cognição, como também pela consideração da qualidade interativa das ações humanas (sobretudo as que se forjam no contexto médico-clínico) e pelo tipo de discussão engendrada pela tradição científico-filosófica acerca do “normal” e do “patológico”.

A significação intolerável impõe ao sujeito que a manifesta um grau máximo de opacidade; dono de um saber incompreensível e não comunicativo (no sentido de informativo), ele acaba por manter - por negação de seu contrário- uma certa idéia de significação normal (informativa, relevante, objetiva e compreensível, ancorada numa idéia de um sujeito bem falante - o “falante ideal”- e num princípio de alta cooperação comunicativa entre as pessoas, ou seja, numa visão essencialmente positiva de interação¹²). Porém, nem sempre o diagnóstico é capaz de explicar

¹² Em texto apresentado no XI Encontro Nacional da ANPOLL (1996) discuti a plausibilidade conceitual da interação em Linguística e defendi o ponto de vista que a toma como fulcro da relação entre linguagem e cognição. Enfim, se procedermos a uma breve retomada da importância categorial dada à interação, esta, por motivos variados, tem sido considerada em termos de “tudo ou nada”, na análise de objetos e fatos de linguagem. O problema parece residir na disjunção entre dado observável e representação teórica. Se, de um lado, é praticamente impossível deixar de considerar as propriedades interativas de dados linguísticos observáveis, de outro, a “idealização” levada a cabo por várias teorias elimina o caráter “bruto” (também tido como pré-teórico) da interação. Dessa maneira,

aquilo que não vai bem do ponto de vista da construção de sentidos. Embora tenha elementos para aferir se uma significação é ou não aceitável, razoável, adequada, própria, tolerável, a clínica neurolinguística, psiquiátrica ou neuropsicológica quase nunca consegue explicar os fenômenos que identifica (isto é, diagnóstica).

O diagnóstico da significação desviante ou intolerável, vale dizer, geralmente provém bem menos do estranhamento que ela provoca quando proferida no interior de uma determinada comunidade interpretativa do que dos procedimentos elaborados especialmente para aferir os parâmetros considerados normais e adequados de produção linguística e cognitiva (isto é, testes padronizados, atividades metalinguísticas ou metacognitivas descontextualizadas em relação às rotinas significativas dos sujeitos, contingências interativas essencialmente assimétricas e finalisticamente orientadas).

A "significação intolerável" no campo da pesquisa (neuro)linguística, assim, parece ter pelo menos duas raízes. Uma decorre da idéia de comunicação como função primordial da linguagem (e uma idéia bastante positiva e idealizada: comunicar é processar informações de acordo com o princípio básico de cooperação e transparência, sobretudo se linguagem for também considerada uma espécie de instrumento de acesso aos processos cognitivos internos, aparentemente inacessíveis ao investigador). A outra raiz decorre do pensamento normativo das ciências que tradicionalmente têm se dedicado ao campo das patologias (estudado, entre outros, por Foucault, Durkheim e Canguilhem).

Significações intoleráveis: um exemplar

considerada mais como um aspecto imanente dos dados, pouca coisa resta que pode ser chamada de interação. Pelo menos dois problemas se colocam quanto a este ponto: ou os aspectos interacionais são praticamente eliminados da teoria (como ocorre na Semântica Formal, por exemplo), ou diversos conceitos linguísticos, impregnados de “interação”, colaboram para despojar de sentido este termo (como ocorre nas teorias da comunicação, por exemplo).

Tomemos, à guisa de ilustração para a discussão aqui evocada, um fenômeno como a **confabulação**, o qual analisei em trabalho anterior (1995b).

No discurso cotidiano, confabulação é sinônimo de conversa ou de narrativa; pode também referir-se àquelas conversas veladas, sedutoras, suspeitas, conspiratórias, ou àquelas narrativas fantasiosas, extravagantes, mentirosas. Todas essas possibilidades de emprego evidenciam a polissemia do termo e guardam com o sentido original da expressão (do latim *fabula*) uma relação polifônica.

Se levarmos em conta o fato de que somos todos um pouco (con)fabuladores, uns mais do que outros, em tantas situações discursivas quanto for possível imaginar as situações humanas para impressionar, seduzir, tramar, conchavar, mentir, cavaquear, imaginar, iludir, pressupor, inventar, inferir, polemizar, etc., em que medida poderíamos afirmar que aquele que (con)fabula apresenta traços páticos (delírio, catalepsia, afasia, amnésia, demência) e não outros (éticos, discursivos, psicológicos, etc.)?

O uso do termo confabulação no campo da pesquisa clínico-cognitiva, contudo, não contempla os vários efeitos de sentido que a expressão carrega na linguagem cotidiana ou ordinária. Pelo contrário, ao se aterem a uma apropriação semântica unívoca - **confabulação é a produção de falsa informação sem a intenção de iludir** - a Neuropsicologia ou a Psicologia Cognitiva reduzem e simplificam as possibilidades conceituais do fenômeno, bem como as de processos linguísticos e cognitivos aos quais está associado. A confabulação, nesse campo de pesquisa, diz respeito, basicamente, à (os) problemas de memória e de estados de consciência; é, em suma, um sintoma clínico, derivado de alguma patologia cerebral. Vale notar, ainda, que, a despeito de sua face linguístico-discursiva indiscutível, a linguagem ou o linguístico não têm despertado a atenção de estudiosos que se dedicam ao tema, não aparecem como elementos relevantes para a compreensão da natureza da confabulação ou de sua manifestação enquanto sintoma clínico (provocado, vale ressaltar, por protocolos de avaliação neuropsicológica). O fenômeno é definido como mórbido por oposição a não mórbido, e isso parece bastar para as explicações gerais da Neuropsicologia.

Alguns dados

Apenas para ilustrar as questões apontadas neste texto, tomemos alguns tipos de episódios tidos como confabulatórios no contexto patológico. Os episódios abaixo foram extraídos de diálogos da investigadora (EM) com MP, uma senhora de 72 anos, com demência de tipo Alzheimer. Segundo a análise neuropsicológica, ela desenvolveu uma confabulação a respeito de uma suposta enfermidade do marido (que, na verdade, se encontrava saudável). Ao tomar para si a responsabilidade discursiva de comentar a suposta enfermidade do marido como sendo verdadeira, MP comete o que Moscovitch (1989) chama de “uma mentira honesta”. Mas não podemos nos contentar com esse tipo de explicação. Não apenas porque não há relação direta entre confabulação e anosognosia, como também porque outros processos parecem estar em jogo, como o mecanismo de “defesa da face” (afinal, ela não se identifica com a imagem de uma pessoa enferma) ou mesmo o de “projeção”, cuja explicação é de cunho psicanalítico. De qualquer maneira, nem sempre MP insiste no tema dessa confabulação, como nos mostra o exemplo 2, em que a estranheza do filho ao ouvir a mãe comentar sobre a eventual doença do pai faz com que MP reconsidere o que acabara de dizer sobre o marido. Isso quer dizer que ela não está insensível à intervenção da fala e da presença do interlocutor sobre o seu próprio dizer e sobre suas construções enunciativas - antes, tal intervenção a coloca na “ordem do discurso”. É interessante observar que se seu interlocutor deixa de fazer esse tipo de intervenção (tal como em outros dados não descritos aqui), MP não apenas prossegue como parece estimulada a confabular. Nota-se também que alguns traços estruturantes do discurso, como a argumentatividade, estão presentes de maneira íntegra em sua fala, apesar de seus problemas neuropsicológicos (MP, que é protestante, faz, através do operador "mas", uma implicação segundo a qual se depreende que os católicos não lêem a Bíblia):

1. (8/06/90):

INV. Então, por que a senhora tem vindo ao hospital?

MP. Meu marido. Eu estava falando que seria bom conversar, porque tem muita coisa que a gente não compreende. Então, esse é o caso. Então nós vemos as árvores, são uma coisa maravilhosa. Mas quando não são para o nosso bem, prejudicam um pouco, né? As pessoas precisam estar preparadas para a presença de Cristo. Me desculpe a pergunta, mas você é crente, ou não?

INV. Não, senhora. Eu tive uma formação católica...

MP. Pois é, mas vale a pena saber a Bíblia.

No trecho a seguir, MP novamente “confabula” a respeito da suposta doença de seu marido, que tinha ficado em casa. Seu filho (AP), presente à sessão, reage quando MP comenta com a investigadora o estado de saúde do marido, contestando a afirmação da mãe (23/01/91). Nota-se também que MP desloca abruptamente o tópico conversacional quando confrontada com suas dificuldades, e isso nem sempre pode ser interpretado como o momento da confabulação, mas sim o de reação a ela (é como se ela dissesse: “eu confabulo porque confabulo; confabulo contra o que me faz confabular”):

2.INV. O seu marido veio hoje também?

MP. Veio.

INV. Ele está lá na sala de espera?

MP. Não sei, acho que sim, não é, filho?

INV. Ele tem alguma consulta hoje aqui no hospital?

MP. Ele deve estar na consulta.

AP. Na consulta, meu pai? Não, não...

INV. A senhora me disse que ele não estava muito bem.

MP. Pois é, ele...

AP. (surpreso) Meu pai? Ele está muito bem, sem problema.

INV. Seu marido veio hoje com vocês? Ele veio acompanhando a senhora?

MP. Não...Não, não é por isso, não. Cada qual, a gente...Você vai, eu vou, e assim vai andando.

Discussão

Assim como no terreno da normalidade, a confabulação no contexto patológico é um fenômeno cognitivo heterogêneo; seu funcionamento está na dependência e na observação (simultânea, seletiva, mais ou menos consciente) de vários processos de significação em jogo na tarefa mnêmica. Esta consideração, aliás, é fundamental para compreendermos as limitações dos procedimentos fechados (isto é, os testes). Ao negligenciar-se o caráter interlocutivo da linguagem, perde-se de vista que a questão do sentido está também vinculada à produção de interação: o outro nos é necessário para sabermos o que dizemos, ou para construirmos mais ou menos o sentido do que estamos a dizer.

Os trabalhos dedicados à análise das interações consideram que as interações entre pacientes e médicos, ou entre pacientes e investigadores/clínicos são essencialmente assimétricas, do ponto de vista dos papéis que os sujeitos nelas ocupam.

O que se produz nessas interações? Elas são orientadas de tal forma que permitem a obtenção de certas informações julgadas objetivas e relevantes pelo clínico/examinador. Em um trabalho anterior (Morato, 1995b), analisei a produção de confabulações no contexto patológico. Em última análise, observei que o sujeito que confabula muitas vezes o faz apenas em respostas absurdas a perguntas igualmente absurdas do examinador ("Jacaré voa?", "O que fazia o filho de Alain Delon em 17 de maio de 1979"? O que você fazia em 4 de agosto de 1949, quando tinha 9 anos de idade? etc.). A esses dispartes o paciente talvez responda muitas vezes como quem não tem outra saída, como alguém que confia na pertinência da pergunta e na propriedade cultural de quem a profere, afinal, um "doutor".

A confabulação, em suma, quer no contexto normal quer no patológico, como qualquer outro fato textual, constrói-se **na relação** com quem a escuta e **em relação** a quem a escuta; enquanto construção enunciativa, caracteriza-se basicamente pelo papel que ocupam os interlocutores nas diferentes posições discursivas. Isso é realmente algo importante para a compreensão e a análise desse fenômeno.

O empreendimento médico-clínico tem um princípio basicamente "saneador" em relação ao processamento da informação, à legitimação de uma (e apenas uma) maneira de se reconstruir o passado, ou à produção da mentira¹³. Ora, se a lembrança ou a recordação são um exercício de subjetividade e de consciência, de história e de afetividade, cujos ecos ressoam em nossas atividades discursivas, o estudo da confabulação no âmbito da Linguística torna-se um interessante expediente para a discussão das relações entre os processos de memória e os da linguagem em torno dos (diferentes) processos de significação que as mobilizam e constituem.

Comentários finais

Em suma: não se pode estabelecer uma perfeita distinção entre perturbação cognitiva e perturbação da linguagem, pois assim esta ficaria restrita à realização motora. Este é o primeiro tipo de interação com que a pesquisa neurolinguística enunciativamente orientada se precocupa: a existente entre linguagem e cognição¹⁴. O segundo tipo de interação que vale ressaltar vêm da relação do sujeito com o real, que passa necessariamente pela cultura e na qual intervém o discurso: trata-se da própria "invenção da relação com o Outro", na feliz expressão de Chauí (1995). O contexto patológico tem mostrado como é dramática a desestabilização entre essas duas formas de interação. Tem mostrado, além disso, as motivações

¹³ Levando em conta que a condenação da mentira parece ser um princípio ético tradicional (vide, por exemplo, a discussão aristotélica sobre a veracidade e a justiça na "Ética a Nicômaco", ou a relação entre a mentira e a política, estudada por Hanna Arendt em "Crises da República", ou as relações entre verdade e mentira em Rousseau, nas "Rêveries"), cuja elaboração judaico-cristã conhecemos bem, não é difícil aceitar que nem sempre faltar à verdade equivale a mentir. O mesmo vale para nosso estudo: nem sempre confabular equivale a faltar à verdade, ou a mentir.

¹⁴ De acordo com as postulações vygotskianas: "Não há possibilidades integrais de domínios cognitivos fora da linguagem nem possibilidades integrais de linguagem fora de processos interativos humanos" (cf. Morato, 1996b).

formais e discursivas que destinam à linguagem o papel de árbitro em relação aos diferentes fatores de significação que orientam a relação linguagem-cérebro-cognição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chauí, M.** (1995). *Convite à Filosofia*. São Paulo:Ática.
- Franchi, C.** (1977). Linguagem - atividade constitutiva. *Almanaque* 5:9-27.
- Morato, E.M.** (1995a). Significação e Neurolinguística. *Temas de Neuropsicologia e Neurolinguística* (Damasceno, B.P & Coudry, M.I.H., orgs.). São Paulo:SBNp.
- _____ (1995b). *Um estudo da Confabulação no contexto neuropsicológico: O discurso à deriva ou as sem-razões do sentido*. Tese de Doutorado. Inédita. UNICAMP.
- _____ (1996). *Linguagem e Cognição: as reflexões de Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem*. São Paulo:Plexus.
- Moscovitch, M.** (1989). Confabulation and the frontal systems: Strategic versus retrieval in Neuropsychological theories of memory. *Varieties of memory and consciousness; essays in honour of Endel Tulving* (Roediger, H.L. & Craick, F.I.M. Eds.). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

O SUJEITO COMO OBJETO: ESTRUTURALISMO E A QUESTÃO DA SUBJETIVIDADE

Kanavillil Rajagopalan
UNICAMP

Abstract: The emergence of the subject of language as an object of study in contemporary academic scenario points to a certain urge on the part of scholars to reclaim for that subject the conceptual significance it once enjoyed and of which it was unceremoniously deprived at some moment in the long history of speculations on the topic. The rise of Structuralism towards the end of the 19th century literally dethroned the subject of language and today's interest in the return to the subject may be viewed as directly related to the wide-spread feeling that Structuralism is a spent force, best replaced by alternative models of analysis. I argue that, thanks to the highly significant contributions of the so-called poststructuralists, however, it is now possible to see how many of the structuralists themselves were mistaken in their belief that there was no room within the confines the structurality of a structure for the historical subject, i.e. an agent capable of and responsible for ethical decisions.

[.....] a estrutura, ou melhor a estruturalidade da estrutura, embora tenha sempre estado em ação, sempre se viu neutralizada, reduzida: por um gesto que consistia em dar-lhe um centro, em relacioná-la a um ponto de presença, a uma origem fixa.

- Jacques Derrida

A emergência do sujeito-falante como objeto de estudo é um acontecimento relativamente recente na longínqua história de especulações acerca da linguagem humana. De imediato, ela denuncia, pois, uma certa preocupação no sentido de reivindicar para o sujeito um certo papel decisivo do qual teria sido despojado

em algum momento ao longo daquela história* . Se hoje em dia o assunto está ganhando cada vez mais espaço nos encontros científicos que reúnem linguistas, filósofos da linguagem, e outros que partilham interesse pela linguagem enquanto fenômeno de estudo, tal fato só pode ser explicado dentro de uma perspectiva histórica. Ou seja, o próprio interesse pelo sujeito da linguagem que se verifica no cenário acadêmico nos dias de hoje tem a ver com uma certa conjuntura histórica que estamos vivendo - sinalizada, como veremos adiante, pelo desprestígio crescente do Estruturalismo.

Qualquer indagação concernente ao sujeito da linguagem deve começar lembrando que a questão nunca ou raríssimas vezes esteve no centro das atenções até, digamos, os fins do século XIX. A figura do sujeito da linguagem estava em tanta evidência que não se pensava em torná-lo em objeto de investigação. Durante séculos, a ontologia e a identidade do sujeito da linguagem esteve garantida como um pressuposto inquestionável de todas as discussões a respeito da linguagem.

No período pós-Renascentista, o sujeito chegou a ser confundido com o indivíduo, vislumbrado em sua indivisibilidade e integridade, ou seja, de maneira bastante fiel à etimologia da própria palavra. Apenas para citar um exemplo, Edmund Husserl pensava em linguagem como algo da esfera do “essencialmente privado,” já que relegava para o “reino dos inessenciais” todos aqueles aspectos da linguagem que diziam respeito ao social e às questões relacionadas à comunicação. (cf. Orianne, 1976: 195). A esse sujeito, entendido sob o aspecto da sua singularidade e particularidade se opunha o mundo, a linguagem, a sociedade, a história, o Destino.

Desnecessário lembrar que até os dias de hoje estamos lidando com teorias de grande prestígio acerca da linguagem, da sociedade, de o que quer que seja, construídas a partir de um indivíduo solitário e seu livre arbítrio. Na verdade, teorias centradas no indivíduo e sua consciência de si e de sua racionalidade estão de

* As reflexões elaboradas neste trabalho fazem parte de um projeto de pesquisa financiado pelo CNPq (Processo Nº 306151/88-0).

volta com toda a força, após atravessar um período de desprestígio que coincidiu com o domínio do Estruturalismo. Para essas teorias, o mundo estaria habitado por indivíduos essencialmente monádicos que por acaso compartilham de um mesmo espaço físico. A sociedade, por sua vez, seria apenas uma agremiação de conveniência entre indivíduos autônomos e autosuficientes, e a linguagem a somatória de diversas falas individuais e monológicas.

Com a ascensão do Estruturalismo no cenário intelectual no final do século XIX, já não havia mais tanta certeza sobre um sujeito tão livre ao ponto de poder ser considerado isento de qualquer vinculação prévia e constitutiva com seus pares, enfim um indivíduo dono de si e de seu destino. O espírito holístico que norteou o estruturalismo fez com que o sujeito-indivíduo perdesse sua autonomia. O *sujeito* da linguagem se transformou em o *sujeito-da-linguagem*.

A psicanálise freudiana fez desmoronar de vez a ilusão de indivíduo enquanto um ser unitário e não dividido - o sujeito cartesiano. No previsível encontro da psicanálise com o estruturalismo, o sujeito, agora dividido, não aparentava nenhuma semelhança com seu antecessor de outras épocas. Tornou se, no entender de muitos, um mero lugar, um mero referencial sem qualquer presença física ou material. Como escreve Descamps (1991: 11-12),

Contra a pretensão fenomenológica segundo a qual a liberdade pode realizar o sentido, cumprir a história, o pensamento estrutural dos anos sessenta vai assegurar o enfraquecimento do sujeito. A partir dos resultados da etnologia, da leitura do inconsciente e da lingüística, este movimento coloca em relevo a idéia de significações que existem apenas como consequência de oposições. Ao modelo do sentido a constituir, ele opõe a idéia de um sentido produzido.

Não foi só a psicanálise que teria seu encontro marcado, com todos os seus palpantes desdobramentos, com o

estruturalismo, como, por exemplo, na obra de Lacan. O pensamento marxista também teve seu momento de *rendezvous* com o espírito estruturalista, apesar da desconfiança mútua que sempre marcou as tentativas de diálogo, para não falar de reconciliação, entre as duas correntes. O resultado mais expressivo desse diálogo foi, sem dúvida alguma, o marxismo estrutural de Althusser.

Com a vantagem de um olhar retrospectivo da qual dispomos hoje, podemos afirmar com bastante segurança que o estruturalismo que tomou conta do cenário acadêmico na virada do século XX foi o maior responsável pelo “sumiço” do sujeito, seu “assujeitamento”, no dizer de Althusser. Com efeito, o sujeito - a figura que outrora ocupara o centro nevrálgico de todas as teorizações, passou a ser um mero efeito. Nas palavras de Borutti (1984: 441), “Os sujeitos não *usam* suas palavras, eles é que *são usados* por elas: isto é, eles são os efeitos de seus discursos.”

O sujeito assujeitado é um sujeito completamente à mercê de forças sobre as quais não exerce nenhum controle; ele é, pelo contrário, controlado, determinado, por elas. O sujeito determinado por forças alheias à sua vontade, está isento de qualquer responsabilidade sobre suas ações, como também incapaz de fazer valer suas vontades, seus desejos, e reivindicar seus direitos e lutar por eles. Ele se reduz, em outras palavras, a um robô - a maior degradação que possa atingir um ser humano. Como chegou a celebrar Bloomfield, em sua resenha entusiasmada da obra de Saussure, *Cours de Linguistique Générale*, (Bloomfield, 1923:106): “É sabido que na língua a mudança histórica ocorre de forma surpreendentemente mecânica, independentemente das necessidades, dos desejos, ou dos temores dos falantes.”

A problemática suscitada pelo Estruturalismo, sobretudo em algumas das suas vertentes mais radicais, foi a de tentar re-encontrar algum espaço para o sujeito ético, espaço esse que foi praticamente reduzido a zero em algumas das interpretações mais radicais. Como é sabido, a ética envolve a possibilidade e a liberdade de escolha, que por sua vez depende de um mínimo de poder decisório por parte de um sujeito dotado de um grau de autonomia e liberdade para efetivamente exercê-lo. O sujeito completamente determinado não tem nenhuma escolha sobre seus atos e, por conseguinte, não pode ser responsabilizado em relação aos mesmos. O sujeito ético precisa

estar ‘situado’ na história; ele necessariamente tem um passado, um percurso histórico vivenciado, e à luz das lições apreendidas, a capacidade e a vontade de interferir no rumo dos acontecimentos, tomando decisões que fatalmente afetarão seu futuro e o futuro dos seus pares. Como diz François Dosse (1994: 431-432), referindo-se ao trabalho monumental de Althusser,

O empreendimento era animado por um rigor e uma honestidade superlativos, mas pode-se, entretanto, perguntar, como Robert Maggiori, se “ao querer fazer do marxismo uma ciência e matar o humanismo, ao desprezar as exigências éticas, ele não contribuiu para matar o marxismo ao querer salvá-lo”. Mais um ardil da razão que seria a desforra póstuma da dialética contra a noção de corte epistemológico.

É, portanto, no campo da ética que o estruturalismo encontrou seus maiores desafios. Como re-colocar a questão da ética, do sujeito situado na história, diante da sobredeterminação imposta pelas relações estruturais, em meio às quais o sujeito corria o perigo de ser reduzido a uma mera peça entre tantas outras que faziam parte de um enorme engenho? No caso específico da Linguística, foi o sujeito da linguagem em sua dimensão ética a primeira vítima do impacto da revolução estruturalista. Ele foi simplesmente posto à margem das atenções a partir do gesto inaugural de Saussure no sentido de subtrair da linguagem toda a sua história a fim de focar a estruturação holística de seu recorte sincrónico. Frank Lentricchia, em seu livro *After the New Criticism* (Lentricchia, 1980), se refere à “queixa insistente de que Saussure e seus progénitos estruturalistas sofrem de uma falta de consciência histórica que resulta da hierarquização da sincronia e da diacronia.” Fredric Jameson usa o mesmo argumento para elaborar o conteúdo do seu livro *The Prison-House of Language*. (Jameson, 1972).

Há quem diga que a única forma de recuperar o sujeito da linguagem seria a partir de uma recusa à estruturalismo e adoção de outros modelos de análise, de outras maneiras de conceber o mundo, a sociedade, a linguagem. Nas palavras de Nerlich (1986: 267): “É absolutamente necessário para a lingüística moderna substituir o

estruturalismo por modelos alternativos de análise, caso se queira que ela sobreviva como uma disciplina.” Para muitos, o que precipitou a derrocada do estruturalismo foi a pouca margem de manobra que foi deixada ao sujeito enquanto agente-histórico (Lehmann, 1980).

Não seria exagero afirmar que o balanço das forças no mundo acadêmico de hoje está decididamente a favor de uma resuscitação do sujeito, do indivíduo. Infelizmente, porém, a crescente insatisfação com o “esterilismo” da subjetividade promovido por determinadas leituras apressadas do estruturalismo, tem levado muitos pesquisadores a procurar abrigo numa espécie de volta ao sujeito transcendental. A escola gerativa, por exemplo, logo de início, fez questão de se distanciar de qualquer apelo ao social no que se refere à delimitação inicial do objeto de estudo. Nas mãos de Chomsky, a lingüística tornou-se um ramo da psicologia cognitiva. Por outro lado, e a despeito de todas as diferenças entre eles, Searle quer que a filosofia da linguagem seja concebida como um ramo da filosofia da mente. Estamos nos referindo a duas das mais bem sucedidas tentativas de recolocar nos trilhos a abordagem fenomenológica cujas pretensões haviam sido atropeladas pelo estruturalismo em sua marcha vitoriosa. O mote dessa revanche fenomenológica pode ser encontrado na seguinte afirmação categórica de Searle (1987: 126): “Em todas das discussões na filosofia da linguagem e na filosofia da mente, é absolutamente essencial que lembremos, em algum momento, do caso da primeira-pessoa.”

Não se pode falar ainda numa volta definitiva ao sujeito-falante. A resistência ao psicologismo preconizada por Frege (cuja longa polêmica com Husserl a esse respeito já tem lugar assegurado na história de pensamento) continua inspirando filósofos de grande repercussão como Donald Davidson (1973 e *passim*). Ou seja, ainda não está para terminar a longa batalha entre a sociologia e a psicologia a respeito de qual delas deverá ter a posse da ciência da linguagem. A substituição de behaviorismo por psicologismo ainda encontra resistência em autores como Hacker (1988: 171), de acordo com quem “O estudo da linguagem jamais pode ser um ramo da psicologia. Nada além de confusão tem resultado da suposição de

que os linguistas estariam investigando a natureza da mente [humana] ou os ‘mecanismos’ de entendimento.”

Em meio a essa discussão toda, uma questão que ficou negligenciada diz respeito à suposta antinomia entre estrutura e história. Na verdade, a reflexão pós-estruturalista nasceu justamente a partir de um questionamento interno da própria certeza quanto à impossibilidade de acomodar o sujeito-histórico no interior de uma estrutura. Jacques Derrida teve um papel central nessa empreitada. Ao pleitear que as diferenças sem fim desencadeadas no interior de uma estrutura se dão não só no eixo espacial, mas também, inevitavelmente, no eixo temporal, Derrida acenou para a possibilidade de que a história sempre esteve presente em todas as estruturas, embora sua presença tenha ficado ofuscada pela crença de que a estruturalidade da estrutura se dava em virtude de seu fechamento (*clôture*). Em seu ensaio, ‘A Estrutura, signo, e jogo no discurso das ciências humanas’ Derrida (1971) argumentou de forma bastante convincente que tal fechamento jamais pode se dar nos moldes em que alguns adeptos do movimento estruturalista postularam-no. O que torna o jogo infinito das diferenças possível dentro de um sistema é uma ausência, um lugar que resiste a qualquer tentativa de ocupação plena. Sem tal espaço de manobra, nenhum sistema, nenhuma estrutura, seria viável, e, conseqüentemente, não haveria também como contemplar uma cadeia de diferenças sem fim. A simples existência de uma cadeia infindável de diferenças, a marca registrada de toda estrutura, é prova contundente de que as diferenças também se dão no eixo temporal, reflexão essa que leva o filósofo francês a postular o conceito de *diferência* onde os dois sentidos, ambos etimologicamente autorizados, da palavra *diferir* se fundem conceitualmente. “A diferença é a articulação do espaço e do tempo” (Derrida, 1971: 211). Ou, como bem lembra o autor num outro texto (Derrida, 1967:141):

[...] se a palavra ‘história’ não carregasse consigo o tema de uma repressão final de diferença, poderíamos dizer que a diferença por si só é ‘histórica’ de cabo a rabo, e desde o princípio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLOOMFIELD, L. (1923). 'Review of *Cours de Linguistique Générale*. *Modern Language Journal*. 8. Pp. 317-319. Reimpresso em C.F.Hockett (Org.) *A Leonard Bloomfield Anthology*. Bloomington: Indiana University Press. Pp. 106- 108.
- BORUTTI, S. (1984). 'Pragmatics and its discontents.' *Journal of Pragmatics*. 8(4). Pp. 437-448.
- DAVIDSON, D. (1973). 'Radical interpretation.' *Dialectica*. XXVII Pp. 313-328.
- DERRIDA, J. (1967). *La Voix e le phénomène: Introduction au problème du signe dans la phénoménologie de Husserl*. Paris: Presses Universitaires de France.
- DERRIDA, J. (1971). 'A Estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas'. Em J. Derrida. *A Escritura e a Diferença*. São Paulo: Editora Perspectiva. Pp. 227-249.
- DESCAMPS, C. (1991). *As Idéias Filosóficas Contemporâneas na França (1960-1985)*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar.
- DOSSE, F. (1994). *História do Estruturalismo. Vol. 2. O Canto do Cisne, De 1967 a Nossos Dias*. São Paulo: Ed. Ensaio e Ed. da Unicamp.
- HACKER, P.M.S. (1988). 'Language, rules and pseudo-rules'. *Language and Communication*. 8(2) Pp. 159-171.
- JAMESON, F. (1972) *The Prison-House of Language.: A Critical Account of Structuralist and Russian Formalism*. Princeton: Princeton University Press.
- NERLICH, B. (1986). 'Saussurean linguistics and the problem of meaning - from dynamic states to static dynamics.' *Language and Communication*. 6(4). Pp. 267-276.
- LEHMANN, W.P. (1980). 'Language as a human phenomenon: the importance of history for the understanding of language.' *Folia Linguistica*. 1/1 Pp. 5-18.

LENTRICCHIA, F (1980). *After the New Criticism*. Chicago: Chicago University Press.

ORIANNE, A. (1976). 'Intensional meaning.' *Foundations of Language*. 14(2). Pp. 195- 209.

SEARLE, J.R. (1987). 'Indeterminacy, empiricism and the first person.' *Journal of Philosophy*. LXXXIV. n° 3. Pp. 123-146.

Enderço eletrônico do autor: rajan@iel.unicamp.br

A PESQUISA EM TERMINOLOGIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ieda Maria Alves (USP)

Notas introdutórias

Apresentamos, nesta mesa-redonda, algumas considerações a respeito da terminologia, uma disciplina de caráter interdisciplinar que estabelece estreitas relações com a lingüística. Enfocaremos, especialmente, a face lingüística da terminologia, representada pelo termo, ou seja, a "designação, por meio de uma unidade lingüística, de um conceito definido em um tecnoleto" (Norme ISO 1 087).¹⁵

O termo **terminologia**, polissêmico, pode ser utilizado em três acepções:

- conjunto dos termos de uma área de especialidade;
- conjunto dos princípios e dos métodos utilizados em um trabalho terminológico;
- conjunto dos princípios e das bases conceituais que determinam o estudo dos termos.

Segundo a primeira acepção, terminologia designa o conjunto dos termos referentes a cada tecnoleto. Refere-se, também, a uma metodologia, de acordo com a segunda acepção. Na terceira acepção, a que mais nos interessa no âmbito deste trabalho, a terminologia é concebida como uma disciplina que tem como função a designação dos conceitos em um tecnoleto.

Enquanto disciplina, a terminologia interessa a diferentes tipos de usuários: tradutores técnicos que, no exercício de suas atividades, necessitam consultar trabalhos resultantes da prática terminológica; documentalistas que, ao elaborarem tesouros e outros

¹⁵ O conceito relativo a **tecnoleto** é, com bastante freqüência, denominado **língua de especialidade**. Essa designação, no entanto, tem sido muito criticada por causa do uso impróprio do termo **língua** e, por isso, tende a ser substituída por **tecnoleto**.

documentos que visam à recuperação da informação, fazem uso igualmente de trabalhos terminológicos; lexicólogos e lexicógrafos que estudam o termo, a unidade da terminologia, por ele possuir uma face lingüística e integrar o léxico da língua; profissionais de toda área de especialidade, relativa a uma ciência ou a uma técnica. Pode-se afirmar, em suma, que todo profissional ou usuário de cada área de especialidade (professor, técnico, cientista,...) faz uso da terminologia correspondente a essa área.

Por essa razão, a terminologia, ou sua prática, é muito antiga.

Os primeiros trabalhos que retratam a prática terminológica são atestados no mundo oriental. Van Hoof (1989, p. 27-8) menciona alguns trabalhos concernentes à medicina e publicados durante a Idade Média: *Explicação das palavras gregas em siríaco*, de autoria do médico e filósofo Hunayn Ibn Ishâq; *Léxico siríaco-árabe*, de Ibn Bahlûl; *O grande colecionador*, de Rhazès, que repertoria as designações dos órgãos e das doenças em grego, siríaco, persa, árabe. *O livro da explicação das designações de drogas*, de Maimonide (1139-1204), constitui um repertório de 405 designações de plantas em árabe, grego, siríaco, persa e berbere.

No Ocidente, ao contrário do mundo oriental, os primeiros trabalhos relativos ao léxico especializado aparecem apenas na época do Renascimento. Alguns exemplos, citados também por Van Hoof (p. 28): *Glossário árabe-latino de termos médicos*, elaborado pelo médico italiano Andrea Alpago (?-1520); *Livro dos segredos da agricultura* (1617), de autoria do religioso espanhol Miguel Agusti, com termos em latim, espanhol, catalão, italiano, português e francês.

No século XVIII, os trabalhos de Lavoisier e Berthold na Química, de Linné na Botânica e na Zoologia demonstram o interesse que os especialistas já manifestavam em fixar a denominação dos conceitos. Esse interesse começa a ser reiterado em colóquios internacionais ocorridos na segunda metade do século XIX, organizados por botânicos (1867), zoólogos (1889), químicos (1892), em que era enfatizada a necessidade que tinham esses especialistas de harmonizarem a denominação dos conceitos (Cabré, 1993, p. 21).

Apesar desses indícios de prática terminológica, é no século XX, no entanto, que se pode tratar de terminologia no sentido pleno.

O marco inicial da terminologia no século XX é atribuído ao engenheiro austríaco E. Wüster (1898-1977) - o maior representante de um importante grupo de estudiosos dessa disciplina, a Escola de Viena -, que em 1931 apresenta, na Universidade Técnica de Stuttgart (Alemanha), sua tese de Doutorado intitulada *A normalização internacional da terminologia técnica*. Nesse trabalho, Wüster demonstra preocupações metodológicas e normativas, expõe os princípios que devem presidir os trabalhos relativos ao estudo dos termos e esboça as grandes linhas da metodologia referentes aos bancos de dados terminológicos (Cabré, *op. cit.*, p. 27-8; Cabré, 1996, p. 11).

A estruturação do trabalho terminológico vai ocorrer sobretudo a partir da década de 60. Dentre as causas que contribuem para essa estruturação podemos citar: desenvolvimento da informática, o que possibilita a criação dos primeiros bancos de dados terminológicos; início de projetos de planificação lingüística em vários países ou comunidades lingüísticas; desenvolvimento crescente das ciências e das técnicas; incremento das relações internacionais, o que leva organismos de diferente natureza à busca de cooperação e de intercâmbios.

A relação dos lingüistas com a terminologia

O interesse dos lingüistas pela terminologia vai ocorrer, sobretudo, a partir dos meados da década de 80. Anteriormente a esse período, lexicólogos já se dedicavam à descrição neológica dos termos de um tecnoleto, seguindo a metodologia dos estudos lexicológicos. Os termos eram, assim, descritos morfológica e semanticamente. O primeiro trabalho com essas características deve-se a Peter Wexler que, em 1950, publica *La formation du vocabulaire des chemins de fer en France*, em que os termos do tecnoleto das ferrovias são descritos tanto do ponto de vista morfológico como semântico. A esse trabalho pioneiro de Wexler seguem-se vários outros, dentre os quais mencionamos os de Louis Guilbert - *La formation du vocabulaire de l'aviation* (1965) e

Le vocabulaire de l'astronautique (1967) - e *Le vocabulaire politique et social en France de 1869 à 1872* (1962), de Jean Dubois.

A partir dos meados da década de 80, vários lexicólogos passam a estudar os termos, a unidade da terminologia, no âmbito de uma perspectiva propriamente terminológica.

Em que difere o termo, a unidade da terminologia, da unidade lexical, a unidade da lexicologia?

Para responder a essa questão, parece-nos oportuno, primeiramente, mencionar Wüster, que enfatiza que a lingüística e a terminologia concebem de maneira distinta seus objetos de estudo (cf. Cabré, 1996, p. 158-78).

Assim, enquanto a lexicologia ocupa-se do léxico geral da língua, a terminologia refere-se unicamente ao léxico especializado. Como consequência, a primeira disciplina é mais abrangente do que a segunda.

Relativamente à concepção da linguagem, para a lexicologia os significados das unidades lexicais de cada língua estão vinculados aos respectivos significantes. A terminologia, ao contrário, considera que os conceitos, de caráter internacional, são anteriores às designações e podem existir independentemente delas. Por essa razão, o trabalho terminológico parte de uma perspectiva onomasiológica, de forma que, a partir do conceito, chega-se ao termo.

Desse modo, no âmbito de um tecnoleto deve existir uma relação biunívoca entre o termo e seu respectivo conceito. O termo é denotativo e desprovido de relações sinonímicas ou polissêmicas. Este era o ideal de Wüster. A prática terminológica, no entanto, tem levado os terminólogos, sobretudo os de formação lingüística, a não mais aceitarem essa posição rígida do pesquisador austríaco e dos seguidores da Escola de Viena. Um mesmo conceito pode ser expresso por termos que apresentam variações não apenas morfológicas ou gráficas, mas também regionais e socioprofissionais. Assim, a terminologia torna-se, na verdade, uma **socioterminologia**, termo que marca a relação que a terminologia estabelece com a sociolingüística.

No que concerne à formação de unidades neológicas, uma outra diferença pode ser observada entre termos e unidades lexicais. Se, por um lado, os processos que presidem à criação de novos elementos são igualmente observáveis no léxico comum e nas linguagens especializadas - derivação, composição, transferência semântica, truncação, formações sintagmáticas e por siglas, empréstimos -, os neologismos tecnoletais apresentam algumas características que os particularizam.

Ao contrário da língua geral, em que predominam formações constituídas com apenas um elemento, nos tecnoletos são mais freqüentes os termos-sintagmas, que resultam da associação de dois ou mais elementos correspondentes a uma unidade conceitual.

As formações sintagmáticas podem apresentar variadas estruturas formais, porém, mais comumente, são constituídas por um elemento determinado que é expandido por um adjetivo determinante ou, com menos freqüência, por um sintagma preposicionado. Tomando-se como exemplo a área da economia, observa-se que **âncora cambial**, **base monetária** e **conta remunerada** constituem formações correspondentes ao primeiro tipo de estrutura; **casa de câmbio** e **taxa de juros** apresentam a estrutura substantivo determinado + sintagma preposicionado.

Nota-se também, nos tecnoletos, a concorrência de formações sintagmáticas com suas respectivas siglas: **certificado de depósito bancário / CDB**; **imposto provisório sobre movimentação financeira / IPMF**.

Muitos neologismos tecnoletais são criados pelo processo da transferência semântica (neologia semântica). Como conseqüência de uma relação analógica, elementos do léxico geral da língua ou de um tecnoleto adquirem um conceito específico em um determinado tecnoleto e passam a fazer parte dele. Esse processo pode ser exemplificado por meio da unidade lexical **casamento**, do léxico geral da língua, que, na terminologia da Inteligência Artificial, constitui um termo cujo conceito é “processo pelo qual uma situação a ser analisada corresponde a um conjunto de critérios característicos de uma situação-tipo”.

Outra diferença entre terminologia e lexicologia deve-se a fatores pragmáticos. Unidades lexicais e termos

distinguem-se em relação a seus usuários e às diferentes situações de uso: unidades lexicais são empregadas pela totalidade dos falantes da língua e em variadas situações comunicativas. Termos, ao contrário, são utilizados por usuários de uma determinada área de especialidade em um âmbito profissional específico. Além dessas diferenças, as unidades lexicais podem referir-se a qualquer tema e permear todos os tipos de discurso; já as unidades terminológicas referem-se apenas aos conceitos de uma determinada área de especialidade e são empregadas em discursos de caráter técnico-científico (Cabré, 1993, p. 88-9).

Notas finais

Dentre outras características que distinguem o trabalho terminológico da descrição lexicológica, devem também ser mencionadas, especialmente, as diferentes metodologias utilizadas nas duas disciplinas. Dessas diferentes metodologias, que os limites deste trabalho não nos permitem expor, resultam distintos produtos: unidades lexicais são apresentadas em trabalhos descritivos (estudo do vocabulário de autores literários ou de textos jornalísticos, dicionários da língua geral) e termos integram trabalhos (dicionários especializados, tesouros, análises documentárias, trabalhos de indexação) que visam à harmonização dos termos de uma determinada área de especialidade, com a finalidade de proporcionar aos usuários uma comunicação profissional precisa e homogênea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CABRÉ, Maria Teresa. *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona, Editorial Empúries, 1993.

_____. (dir.) *Terminología. Selecció de textos d' E. Wüster*. Barcelona, Universitat de Barcelona, 1996.

Norme Internationale ISO 1 087. 1990.

DUBOIS, Jean. *Le vocabulaire politique et social en France de 1869 à 1872*. Paris, Larousse, 1962.

GUILBERT, Louis. *La formation du vocabulaire de l'aviation*. Paris, Larousse, 1965.

_____ *Le vocabulaire de l'aéronautique*. Paris, Larousse, 1967.

VAN HOOFF, H. Histoire des dictionnaires techniques. In: SCHAEZTEN, Caroline de. *Terminologie diachronique*. Paris, Conseil International de la Langue Française; Bruxelles, Service da la Langue Française, 1989, p. 27-37.

WEXLER, Peter. *La formation du vocabulaire des chemins de fer en France (1778-1842)*. Genève, Droz, 1950.

GLOSSÁRIO DA TERMINOLOGIA DO CAJU: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Antônio Luciano Pontes - UECE/UNIFOR

A nossa pesquisa sobre os termos da cultura e da industrialização do caju tem o objetivo fundamental de desenvolver um glossário sobre a cultura e industrialização do caju, seguindo a metodologia terminográfica e os fundamentos teóricos da Terminologia.

Para a constituição do corpus, consultamos 35 (trinta e cinco) anos de literatura sobre a cultura e a industrialização do caju, no Brasil, com o objetivo de levantar seus termos específicos.

Consideramos a literatura a partir de 1960, uma vez que foi a partir dessa data que o plantio sistematizado do cajueiro foi incentivado, as grandes fábricas foram instaladas e o comércio internacional despertou para os produtos do caju e da castanha.

Daí por diante, pesquisas sobre o caju se desenvolveram, surgindo uma rica literatura.

A literatura produzida em língua portuguesa - variante brasileira - inclui teses, dissertações, boletins técnicos, livros, artigos de periódicos cujos textos selecionados para o tratamento terminológico abrangem temas como: botânica do cajueiro, tratos culturais do cajueiro, pragas, doenças, operações e tratamento da planta, melhoramento do cajueiro, produção, comercialização e mercado da castanha e do caju.

Desse material lido, levantamos os contextos que constituem o corpus do trabalho em questão, donde selecionamos 1500 termos específicos, entre simples e complexos.

Para a elaboração do glossário, foi necessário desenvolver as seguintes ações: (1) formular a ficha terminológica e (2) organizar o glossário.

Na formação da ficha terminológica, foram considerados os campos que abaixo relacionamos:

- termo;

- sigla ou forma abreviada;
- variantes ortográficas;
- referências gramaticais
- contexto;
- referências dos contextos;
- definição;
- domínio;
- observação lingüística;
- sinônimos.

Concluídas as fichas, tivemos elementos para apresentar o glossário, tanto do ponto de vista da macroestrutura, quanto do ponto de vista da microestrutura.

Do ponto de vista da macroestrutura, os verbetes distribuem-se em campos conceituais cuja organização apresenta relações de dependência dentro de uma seqüência temporal e de causalidade, considerando-se as proximidades conceituais entre eles. Assim, temos no glossário:

PREPARO DO SOLO, PLANTIO, DESENVOLVIMENTO, COMPONENTES, VARIEDADES, DOENÇAS, PRAGAS, TRATOS CULTURAIS, INDUSTRIALIZAÇÃO, CUIDADOS PARA A COMERCIALIZAÇÃO.

Optou-se por tal modalidade, isto é, pela distribuição dos verbetes em campos, por ser o glossário em questão organizado a partir da perspectiva onomasiológica, que fundamenta os estudos de natureza terminológica. Internamente aos campos, ou seja, dentro de cada campo conceitual, os termos apresentam-se em ordem alfabética.

A fim de facilitar a consulta, organizamos, após o glossário, um índice alfabético remissivo, em que todas as entradas estão em ordem alfabética, indicando-se sempre os campos conceituais considerados.

Quanto à organização das entradas no glossário, observamos o seguinte:

- os termos classificados como sinônimos têm o seguinte tratamento: apenas um desses termos, aquele que aparece primeiro em ordem alfabética, foi registrado, com o seu respectivo conteúdo, e, nos demais verbetes, encontra-se a remissiva **Ver**;
- os termos parassinonímicos ou quase-sinônimos têm entrada independente;
- reúnem-se, num mesmo verbete, as formas que apenas divergem ortograficamente;
- as siglas entram no verbete como sinônimo da forma desenvolvida, tendo, por isso, entrada independente;
- as palavras estrangeiras também aparecem como sinônimos do correspondente em português, por isso têm entrada independente;
- as formações sintagmáticas constituem uma entrada, sem permitir a segmentação em elementos menores;
- o paradigma de entrada para os nomes é sempre no masculino singular; para os verbos, no infinitivo;
- os termos homônimos têm tantas entradas quantos forem os conceitos diferentes.

Para a apresentação da microestrutura do glossário, consideramos os seguintes campos em seus verbetes:

termo, informações gramaticais, definição, notas, sinônimos.

Tais elementos constituem paradigma cujo comportamento descritivo é uniforme na estrutura do texto.

Constitui verbete colhido do glossário sob análise:

ACEIRAMENTO *S.m.* Operação que consiste em limpar uma determinada área, em torno de uma cerca de arame, com trator em faixa de 10m de largura, para proteger a mesma contra o fogo por ocasião das queimadas. *Sin.:* aceiro.

Na organização das definições, como se vê nos exemplos acima, consideramos a definição por compreensão,

utilizada nos estudos terminográficos. Tal definição parte do conceito genérico, imediatamente superior (no caso, “**operação**”) e indicam-se características distintivas que delimitam o conceito a ser definido (“que consiste em **limpar uma determinada área, em torno de uma cerca de arame, com trator em faixa de 10m de largura, para proteger a mesma contra o fogo por ocasião das queimadas**”).

Nas afirmações formuladas para o glossário em questão, o conceito genérico, que introduz a definição, como já observara Alves (1996), em suas pesquisas sobre inteligência artificial, não pertence a nenhum domínio particular e seu conceito aproxima-se do significado que essa mesma forma apresenta na língua comum. Segundo Rondeau (1984), esses termos situam-se numa zona intermediária, entre a língua comum e as línguas de especialidade. São termos do tipo: fase, método, processo, técnica, doença, praga, máquina, operário, operação.

Quando o termo é representado por sintagma nominal, o elemento determinado do sintagma constitui o termo genérico, que também constitui um termo específico e, portanto, deve ser igualmente definido.

Assim, temos:

- **ácaro** *s.m.* Praga que ataca as folhas, flores, frutos e ramos do cajueiro, provocando nas folhas aparecimento de pontos vermelhos, amarelos, cinza e marrom. Constrói teias na face inferior das folhas, sugando a seiva. Tem, em geral, quatro pares de patas no estágio ninfal e três pares no estágio larval.
- **ácaro amarelo** *s.m.* Ácaro que ataca as folhas inferiores do cajueiro, destruindo as células e provocando ressecamento no local afetado.

Em relação às características distintivas dos termos, é difícil sistematizá-las, uma vez que os termos sob análise têm natureza conceitual as maiss diversas. Alguns indicam uma funcionalidade, outros uma descrição, fases, etapas de um processo etc.

Exemplos:

cajuína s.f. Produto composto do suco clarificado e esterilizado, de cor amarela, resultante da caramelização dos açúcares do próprio suco. É uma bebida sem adstringência, característica do tanino.

decorticação s.f. Operação que consiste em descascar castanha através de máquinas especiais. NOTA: O sistema de decorticação empregado atualmente no Nordeste é o de abertura por choque ou quebra centrífuga, precedido de imersão das castanhas em LCC quente. *Sim.*: decorticagem.

Para que as definições se tornem homogêneas, coerentes e articuladas, observamos os seguintes princípios:

- estruturas sintáticas e lexicais devem ser unificadas, uniformes, quando as características conceituais dos termos são análogas;
- os círculos viciosos nas definições são evitados;
- os enunciados das definições se estruturam de acordo com as características gramaticais e a natureza semântica dos termos definidos;
- a precisão na elaboração dos textos definitórios é fundamental, sendo que as minúcias são importantes;
- a definição dos termos não pode conter elementos cujos conceitos levem a mais de uma interpretação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Como se vê, tentamos produzir um glossário cuja organização se baseia nos fundamentos terminológicos e na metodologia terminográfica, diferenciando-se, assim, essencialmente dos dicionários de base lexicológica, que se apoiam na língua geral.

Este trabalho contribui para a fixação de uma terminologia e representa, também, uma importante contribuição aos estudos terminológicos no Brasil, no tocante ao estudo das culturas brasileiras.

Vale ressaltar que o desenvolvimento de um glossário para o tema “a cultura e a industrialização do caju”, é dirigido, sobretudo, a estudantes, pesquisadores e professores da área das ciências agrárias.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, I.M. **Definição terminológica: da teoria à prática.** In:
Trad.Term. (3), pp. 125-

136, 1996.

RONDEAU, G. **Introduction à la terminologie.** Paris, Gaetau
Morin Editeur, 1984.

PROJETO DE UM GLOSSÁRIO EM ENGENHARIA DE MATERIAIS

Gladis Maria De Barcellos Almeida
Doutoranda Unesp/Araraquara

Este projeto é resultado de uma ação conjunta entre lingüistas ligados à UNESP/Araraquara e o Núcleo de Informação Tecnológica em Materiais (NIT/Materiais) do Departamento de Engenharia de Materiais da Universidade Federal de São Carlos (DEMa/UFSCar). Considerando que o principal objetivo do NIT/Materiais é “atuar junto ao setor industrial, oferecendo assessoria na área de tecnologia de materiais, utilizando a **informação tecnológica como principal suporte**”, verificou-se que uma obra deste tipo —glossário — poderia cobrir uma carência de intercâmbio de informações, aprimorando cada vez mais a atuação do NIT/Materiais junto ao setor industrial e demais clientes.

Assim, para efetivamente cobrir essa carência, o NIT/Materiais e nós, lingüistas, pretendemos desenvolver um glossário na referida área que:

1. utilize a Língua Portuguesa como padrão, já que as publicações relevantes nesse domínio estão invariavelmente em Língua Inglesa;
2. abranja o elenco dos termos relevantes e institucionalizados na área;
3. contemple também as peculiaridades do Brasil, no que concerne a processos, matérias-primas e produtos, levando em conta características geográficas e sociais, fatores determinantes para o surgimento de termos especificamente brasileiros;
4. inclua a terminologia utilizada nos meios acadêmicos, aquela que sedimenta a tecnologia, incorporando também os termos correspondentes empregados por não-especialistas, como executivos e demais funcionários de indústrias e/ou empresas representativas de cada setor — Cerâmica, Metais e Polímeros. Isto porque o intercâmbio de informações tecnológicas entre o

meio acadêmico e a indústria é frequentemente prejudicado pela não compreensão de determinados termos que são diferentes nesses dois domínios (sinonímia), ou ainda termos iguais mas com empregos diferentes (homonímia/polissemia).

Acreditamos, assim, poder minimizar essa lacuna no que diz respeito à disseminação de informação tecnológica, já que este glossário, além de ser uma das prioridades do NIT/Materiais, deverá constituir-se em tese de Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa, na área de Terminologia, na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara.

Público Alvo

- indústrias e/ou empresas que atuam no domínio da Engenharia e aplicação de Materiais;
- especialistas em informação;
- centros de informação e bibliotecas;
- consultores do NIT/Materiais que dão assistência a empresas desse setor;
- instituições que atuam juntamente com o NIT/Materiais na prestação de assessoria na área de materiais, como: demais Núcleos de Informação ligados à rede PADCT/CNPq (vinculado ao Ministério de Ciência e Tecnologia), DEMa, UFSCar, Fundação ParqTec, IPT (Instituto de Pesquisa Tecnológica), INPI (Instituto Nacional de Propriedade Industrial), INT (Instituto Nacional de Tecnologia) e Sebrae.
- docentes e/ou pesquisadores;
- estudantes.

Objetivo Geral

Cobrir uma carência em informação, no que diz respeito a uma fonte de referência terminológica em Engenharia de Materiais.

Objetivos Específicos

1. Elaborar um glossário em português que contemple as seguintes áreas no domínio da Engenharia de Materiais: Materiais Cerâmicos, Materiais Metálicos e Materiais Poliméricos.

2. Considerar como relevante para esse glossário os termos técnico-científicos empregados nos meios acadêmicos pelos especialistas e, fundamentalmente, a terminologia corrente utilizada por não-especialistas, de forma que o glossário atinja um maior número de consultentes que estejam envolvidos com o domínio da Engenharia de Materiais, tanto aqueles que produzem ciência e tecnologia, quanto aqueles que utilizam o produto dessa ciência, como indústrias e/ou empresas. Este glossário deverá servir, inclusive, como um agente facilitador para o entendimento mútuo entre esses dois universos de pessoas.
3. Aprimorar uma metodologia de pesquisa terminológica que seja eficaz em todas as etapas do trabalho: escolha das fontes, coleta de termos, critério de seleção dos termos que funcionarão como *entradas* e redação dos verbetes;
4. Desenvolver atividades conjuntas com outros Núcleos do IBICT, com demais grupos que estejam fazendo pesquisa terminológica e com indústrias e/ou empresas que atuam no domínio da Engenharia de Materiais para a confecção desse trabalho e, sobretudo, para um maior desenvolvimento da pesquisa e normalização terminológica no Brasil;
5. Disseminar os resultados obtidos a partir dessa sistematização metodológica para as instituições acima descritas, de forma a facilitar a confecção de novos glossários em outros domínios do conhecimento.

Procedimentos

I - Fontes de coleta de dados

Será efetuada uma coleta de termos, partindo de referências escritas, referências em forma digital e entrevistas.

1. Referências escritas:

- *Catálogo ABNT*;
- *Classificação Internacional de Patentes*, uma publicação do INPI-Instituto Nacional de Propriedade Industrial;
- *Lista Classificada do Mercosul*;
- revistas especializadas;

- ementas de disciplinas ministradas no curso de Engenharia de Materiais da UFSCar;
- glossários em Língua Inglesa já publicados na área.

2. Referências em forma digital:

- resumos de dissertações e teses defendidas no Departamento de Engenharia de Materiais da UFSCar, que constam do *Catálogo da Produção Intelectual da UFSCar* (1996), organizado e editado pela Biblioteca Comunitária em forma de CD-ROM;
- base de dados do sistema integrado de bibliotecas USP/UNESP/UNICAMP;
- base de dados de publicações internacionais (*Ceramic Abstracts*, *Metadesk* e *Rappra*), enfocando sobretudo os descritores (ou palavras-chave).

3. Entrevistas:

- entrevistas com profissionais de indústrias e/ou empresas representativas de cada setor da Engenharia de Materiais;
- entrevistas com docentes e/ou pesquisadores do DEMa/UFSCar.

II - Metodologia de trabalho

1. Escolha das fontes:

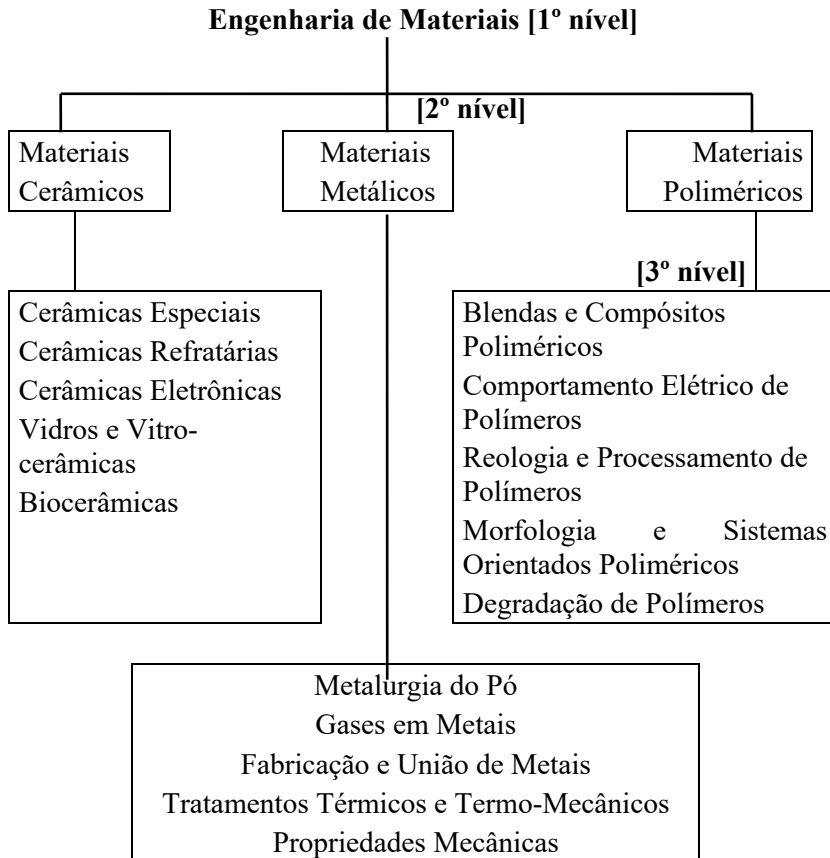
As fontes citadas foram escolhidas com base em indicações dos especialistas do NIT/Materiais e do DEMa. Segundo esses profissionais, são fontes que têm o respaldo dos docentes e/ou pesquisadores que atuam nesta área.

2. Coleta de termos:

A coleta dos termos partirá das fontes em Língua Portuguesa. Essa primeira parte será concomitante com as entrevistas. A seguir então, partiremos para as obras e base de dados em Língua Inglesa.

3. Critério de seleção dos termos que funcionarão como *entradas*:

O critério a ser utilizado diz respeito à abrangência do termo nos três primeiros níveis de classificação das áreas e subáreas, isto é, à sua relevância em cada campo e subcampo lexical. Observe-se o esquema abaixo:



Assim, consideraremos como relevantes os termos envolvidos nesses três primeiros níveis. Vale ressaltar que o **3º nível** inclui os termos que denominam matérias-primas, processos e produtos de cada subárea.

4. Redação dos verbetes:

O glossário será bilingüe, mas com a entrada e redação dos verbetes em português. A redação de cada verbete obedecerá à seguinte orientação:

1. **entrada** em português com o termo correspondente em inglês;
2. **definição**;
3. **nota**: este item não é obrigatório, mas é um expediente que será usado quando for necessário transcrever o contexto ou quaisquer outras observações que facilitem a compreensão do termo;
4. **sinônimos**: item importante, já que estaremos lidando com termos utilizados por especialistas e não-especialistas;
5. **termos relacionados**: aqui serão indicados outros termos que mantêm alguma relação com o termo-entrada.

Vale acrescentar que no final do glossário haverá um índice remissivo inglês-português, de forma que o consultante possa recuperar o significado do termo partindo da Língua Inglesa.

Para se ter uma idéia do que consideraremos relevante para a elaboração dos verbetes, apresentaremos abaixo 7 fichas.

Ficha 1

TERMO: análise térmica diferencial - *differential thermal analysis* (técnica)

REFERÊNCIAS GRAMATICAIIS: SN (s + a + a)

DEFINIÇÃO: Técnica quantitativa utilizada para a determinação da temperatura e da quantidade de calor absorvido/liberado por reações endotérmicas/exotérmicas que ocorrem durante o aquecimento de um determinado material.

CIÊNCIA(S) BÁSICA(S): Termodinâmica ♦ Engenharia de Materiais ♦ Química

APLICAÇÃO: Materiais Cerâmicos

OBSERVAÇÕES LINGÜÍSTICAS:

SINÔNIMO(S):

abreviação: ATD

TERMO(S) RELACIONADO(S): transformações térmicas, caracterização.

CONTEXTO: *Através de análise térmica diferencial, observou-se que abaixo de 600°C a zircônia havia se cristalizado...* (Catálogo da Produção Intelectual da UFSCar, edição em CD-ROM, 1996)

DATA DE REGISTRO: 20/02/97

Ficha 2

TERMO: argila - *clay* (matéria-prima)

CATEGORIZAÇÃO: substantivo feminino

DEFINIÇÃO: Mineral de granulação fina caracterizado pela sua plasticidade quando misturado a uma quantidade limitada de água; composto primariamente de sílica, alumina e água, frequentemente com ferro, álcali e terra alcalina. (Van Vlack, 1973:265; Dictionary McGraw Hill, 1978:305; Dodd, 1967:61)

CIÊNCIA(S) BÁSICA(S): Geologia

APLICAÇÃO: Materiais Cerâmicos

OBSERVAÇÕES LINGÜÍSTICAS: Como existem vários tipos de argila, todos eles constituirão subentradas.

SINÔNIMO(S):

TERMO(S) RELACIONADO(S): cerâmica, mineral, argilo-mineral

CONTEXTO: *...reformulação por programação linear pode ser usada com sucesso para reformular massas felspáticas de louça de mesa tipo faiança e inclusive substituir a argila São Simão por outras argilas plásticas nas condições descritas no trabalho...* (Catálogo da Produção Intelectual da UFSCar, edição em CD-ROM, 1996)

DATA DE REGISTRO: 24/02/97

Ficha 3

TERMO: a verde - *green* (?)

REFERÊNCIAS GRAMÁTICAS: SA (prep + a)

DEFINIÇÃO: Materiais ou produtos já conformados mas ainda não submetidos aos processos de secagem e queima.

CIÊNCIA(S) BÁSICA(S): Engenharia de Materiais

APLICAÇÃO: Materiais Cerâmicos

OBSERVAÇÕES LINGÜÍSTICAS:

SINÔNIMO(S):

TERMO(S) RELACIONADO(S): conformação, queima.

CONTEXTO: *Observa-se, ainda, que o método é mais exato na previsão das propriedades após queima que nas propriedades a verde.*

DATA DE REGISTRO: 06/3/97

Ficha 4

TERMO: brasagem - *brazing* (processo)

CATEGORIZAÇÃO: substantivo feminino

DEFINIÇÃO: Processo de solda entre duas partes metálicas. A união das partes é obtida esquentando, à temperatura de fusão, a liga do material de solda, temperatura esta que deve ser inferior à da fusão dos materiais a serem unidos. (Vidossich & Furlan, 1996:34)

CIÊNCIA(S) BÁSICA(S): Engenharia de Materiais

APLICAÇÃO: Materiais Cerâmicos ♦ Materiais Metálicos

OBSERVAÇÕES LINGÜÍSTICAS:

SINÔNIMO(S):

TERMO(S) RELACIONADO(S): junção, solda.

CONTEXTO: *Este trabalho, teve como objetivo básico o estabelecimento de procedimentos para **brasagem** de juntas metal/cerâmica utilizadas em passadores (feedthroughs) para sistemas de ultra-alto vácuo...* (Catálogo da Produção Intelectual da UFSCar, edição em CD-ROM, 1996)

DATA DE REGISTRO: 25/02/97

Ficha 5

TERMO: massa - *paste* (combinação de matérias-primas)

CATEGORIZAÇÃO: substantivo feminino

CIÊNCIA(S) BÁSICA(S): Engenharia de Materiais

DEFINIÇÃO: Mistura de matérias-primas cerâmicas, com propriedades adequadas para conformação, secagem e queima. (Van Vlack, 1973: 266)

APLICAÇÃO: Materiais Cerâmicos

OBSERVAÇÕES LINGÜÍSTICAS: termo da língua geral

SINÔNIMO(S): composição, formulação, “traço”.

TERMO(S) RELACIONADO(S): minerais

CONTEXTO: *A reformulação de uma massa de cerâmica branca genérica pode ser feita pela fixação de um número limitado de propriedades caracterizadas tais como composição química, composição mineralógica, distribuição de tamanho de partículas e quantidade de partículas de dimensões coloidais.* (Catálogo da Produção Intelectual da UFSCar, edição em CD-ROM, 1996)

DATA DE REGISTRO: 04/3/97

Ficha 6

TERMO: sinterização - *sintering* (processo)

CATEGORIZAÇÃO: substantivo feminino

DEFINIÇÃO: Processo que leva à consolidação um conjunto de partículas através da difusão atômica e/ou da formação e escoamento de uma fase líquida mediante aquecimento.

CIÊNCIA(S) BÁSICA(S): Metalurgia

APLICAÇÃO: Materiais Cerâmicos ♦ Materiais Metálicos

OBSERVAÇÕES LINGÜÍSTICAS:

SINÔNIMO(S): queima

TERMOS RELACIONADOS: densificação, crescimento de grãos, difusão

CONTEXTO: *Eletrodos de Ni, aplicado por deposição química e de prata, contendo índio e gálio, obtido por sinterização, geram contato ôhmico em TiO₂ puro.* (Catálogo da Produção Intelectual da UFSCar, edição em CD-ROM, 1996)

DATA DE REGISTRO: 04/3/97

Ficha 7

TERMO: varistor - *varistor* (?)

CATEGORIZAÇÃO: substantivo masculino

DEFINIÇÃO: Contração de “variable resistor”. (Fürstenau, 1970:864) Dispositivo ou material com resposta corrente/tensão não-linear. (Van Vlach, 1973:273)

CIÊNCIA(S) BÁSICA(S): Eletrônica

APLICAÇÃO: Eletrônica ♦ Engenharia de Materiais

OBSERVAÇÕES LINGÜÍSTICAS: O termo se origina de uma formação acronímica.

SINÔNIMO(S):

TERMO(S) RELACIONADO(S): resistor

CONTEXTO: *Numa segunda etapa, verificou-se a viabilidade da utilização do método polimérico (Pechini) na síntese de pós para varistores à base de ZnO.* (Catálogo da Produção Intelectual da UFSCar, edição em CD-ROM, 1996)

DATA DE REGISTRO: 03/3/97

Observações acerca das fichas:

1. os termos que aparecem nos itens definição, sinônimo(s) e termo(s) relacionado(s), mas que não foram contemplados nessas fichas, também serão **entradas** na versão final do glossário, em forma de remissivas;
2. as informações entre parênteses após a indicação do termo aparecerá apenas nas fichas para facilitar a hierarquização dos termos;
3. ainda não temos sistematizado o tipo de definição a ser utilizado, mas acreditamos, *a priori*, que precisaremos mesclar mais de um tipo, para que possamos dar conta de todos os termos que estão sendo coletados: termos que denominam processos, matérias-primas, produtos, equipamentos, etc.

Ressalte-se que estamos, obviamente, utilizando em nossa pesquisa embasamento teórico da Lexicologia, Lexicografia e Terminologia, pois queremos estar em consonância com toda a “tradição e novidade” nas ciências do léxico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A - Acerca da Lingüística

BIDERMAN, M.^a Teresa C. **Teoria lingüística (lingüística quantitativa e computacional)**, Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

BOULANGER, Jean-Claude. “La création lexicale et la modernité”.

Le langage et l’homme, vol. XXV, n° 4, décembre-1990.

CABRÉ, M. Teresa. **La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones**. Barcelona:

Editorial Antártida/Empúries, 1993.

CARVALHO, Nelly. **A terminologia técnico-científica: aspectos lingüísticos e metodológicos**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1991.

DUBUC, Robert. **Manual pratique de terminologie**. Montréal: Linguatex, 1978.

FELBER, H. “The General Theory of Terminology and Terminography”. **Infoterm**,

series 7, München: Saur, 1982.

_____. **Manuel de terminologie**. Paris: UNESCO/Infoterm, 1987.

GALINSKI, Ch. “Standardization in Terminology - an Overview”, **Infoterm**, series 7,

München: Saur, 1982.

GUILBERT, Louis. **La créativité lexicale**. Paris: Larousse, 1975.

REY, Alain. (org.) **La lexicologie - lectures**. Paris: Klincksieck, 1970.

_____. **La terminologie. Noms et notions**. Paris: PUF, 1979.

SAGER, Juan. **A Practical Course in Terminology Processing**. Amsterdam: John

Benjamins, 1990.

B - Acerca da Ciência dos Materiais

B - Acerca da Ciência dos Materiais

ARAÚJO, Avelino Pina. **De Pina's Technical Dictionary (inglês/português)**. São

Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

Dictionary of Scientific and Technical Terms, 2ª ed., McGraw-Hill Book Company,

1978.

DODD, A. E. **Dictionary of Ceramics**. Totowa: Littlefield, Adams & Co., 1967.

FÜRSTENAU, Eugênio. **Dicionário de termos técnicos (inglês/português)**, 4ª ed.,

Porto Alegre: Globo, 1970.

Michaelis dicionário ilustrado. São Paulo: Melhoramentos, 1961.

PERKINS, Walter W. (ed.) **Ceramic Glossary**. Westerville: The American Ceramic

Society, 1984.

VAN VLACK, Lawrence Hall. **Propriedades dos materiais cerâmicos** (trad.). São Paulo:

EDUSP, 1973.

DISCURSO, HISTÓRIA, MEMÓRIA: A CONSTITUIÇÃO DO OLHAR BRASILEIRO

**Maria do Rosario Valencise Gregolin
(UNESP, Araraquara,SP)**

O objetivo desta comunicação é apresentar resultados de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas, sob minha coordenação, pelo grupo de pesquisas em Análise do Discurso, no curso de pós-graduação em Linguística da UNESP-câmpus de Araraquara. Nossas pesquisas inserem-se nas formulações da AD de linha francesa e procuram enfocar temas recentes desenvolvidos nessa área de estudos.

Um dos principais eixos de nossa pesquisa é a relação entre Discurso e História. O discurso é pensado em sua relação com a historicidade e, portanto, com o seu exterior. A análise procura averiguar as inter-relações entre o discurso, a História e a memória, isto é, como a História está inscrita nos textos e os determina (Robin, 1973). Daí a preocupação com a construção dos sentidos e os gestos de interpretação do discurso na História. A interpretação “histórica” passa a ser central para a leitura do atravessamento dos discursos nos textos na medida em que os sentidos se constituem no movimento de materialização do exterior nas formas linguísticas.

Como consequência, é preponderante o papel da memória na produção de sentidos pois a determinação histórica faz com que a interpretação dependa do reconhecimento do interdiscurso que apaga (oculta) ou desvela (revela) significados. A questão central que se coloca é “por que determinados textos são esquecidos enquanto outros são constantemente reforçados e repetidos?”

Esses movimentos de apagamentos e desvelamentos são responsáveis pela heterogeneidade do discurso que, por ser histórico, é habitado por vozes que o atravessam e constituem. Bakhtin (1981; 1985) mostrou que nenhum texto é monofônico e a polifonia cria os diálogos que confrontam ou reforçam os sentidos que circulam em um determinado momento histórico.

A partir da idéia da heterogeneidade e da dispersão dos discursos, uma questão crucial que se coloca é a do lugar da subjetividade nesse diálogo de vozes, no confronto com a voz do outro. Acompanhando a linha de trabalhos que, desde Benveniste (1970), vêm problematizando o sujeito do discurso e afirmando as relações entre enunciação e enunciado (ou as marcas da enunciação enunciada), nossos trabalhos têm procurado tomar textos produzidos no Brasil, em diferentes momentos históricos, e analisar os efeitos de sentido produzidos pela leitura contemporânea de textos inscritos na História.

Assim, nossa preocupação volta-se para a interpretação da História feita por sujeitos historicamente determinados (Orlandi, 1993). Uma das linhas de análise tem procurado acompanhar como é interpretada a oposição *nacional x estrangeiro*, em textos produzidos no Brasil em diferentes momentos históricos. Temos acentuado, particularmente, três momentos: o momento da descoberta (século XVI), o século XIX e o século XX.

O primeiro momento (século XVI) abrange o período da constituição dos primeiros olhares sobre a terra recém-descoberta e os confrontos de sentidos no ponto-de-vista do viajante catequista e colonizador. Analisando crônicas de viagem e cartas enviadas à metrópole, de Gabriel Soares de Souza e de Pero Gândavo, é possível investigar como esse olhar “estrangeiro” do europeu interpreta o diferente, o outro com sua língua e cultura. São evidentes as marcas da heterogeneidade, na polifonia desse discurso do “estrangeiro”, que mostram a subjetividade e o conflito do enunciador, por exemplo, nas modalizações do discurso que reflete sobre o papel do branco na destruição da cultura indígena⁽¹⁾

No segundo momento (século XIX) o confronto entre o *nacional x estrangeiro* nos textos analisados mostra a constituição da idéia de uma “língua brasileira”. Já Domingo Borges de Barros, num atlas etnográfico de 1826 demonstra interesse pelo léxico de origem indígena que marca a língua portuguesa no Brasil. Além disso, obras literárias de Gonçalves Dias, Teodoro Sampaio e Basílio da Gama apresentam elementos do espaço cultural aborígene. Esse interesse pela origem indígena serviu ora para afirmar a identidade, ora para mostrar a autonomia do português frente aos idiomas indígenas. A análise dessa polêmica, exacerbada

especialmente pelos autores românticos, pode indicar a construção de dois discursos sobre a língua (um que afirma e outro que nega a xenofobia) e o olhar do branco europeu sobre a língua do indígena e, nesse olhar, a construção do conceito de nacionalidade brasileira ⁽²⁾.

Tomando um ponto de vista diacrônico, a constituição do conceito de “língua brasileira” é também analisado a partir das mudanças nas formas de tratamento. Procuramos identificar as inter-relações entre as mudanças lingüísticas e mudanças na estrutura social marcadas nas variações do tratamento e que revelam a ação do sujeito falante que inscreve o seu olhar no uso da língua. Assim, se nos textos metalingüísticos de gramáticos e estudiosos do século XIX há uma reflexão que se situa “de fora” e “*a posteriori*”, nas mudanças de uso a idéia de uma “língua brasileira” vai-se contruindo na medida em que a própria comunidade reajusta o sistema para as suas necessidades da vida social ⁽³⁾.

No terceiro momento (século XX), a oposição entre as idéias de *nacional x estrangeiro* é analisada através de textos que mostram o silenciamento e a fragmentação de discursos (Pêcheux, 1990). Acompanhando a fala produzida por grupos marginais (ou marginalizados pela voz dominante), são tomados conjuntos de textos que evidenciam a constituição de um pensar nacional num olhar ainda “estrangeiro”.

Um dos eixos de análise desse momento “contemporâneo” toma textos considerados engajados, que exibem sua heterogeneidade de gênero ao inscrever o político no literário, particularmente pela voz dos anarquistas e dos comunistas.

Os contos anarquistas do início do século XX mostram o imigrante incorporando-se ao país e interpretando a língua e a cultura “estrangeiras”. Nossa análise procura evidenciar como é criada a visão do “nacional” nos contos anarquistas por oposição a outros textos do período. Na produção literária, por exemplo, temos **O Cortiço** de Aloísio de Azevedo que dialoga com os panfletos dos jornais anarquistas. É importante verificar quais procedimentos discursivos materializam esse interdiscurso e criam o diálogo entre vozes que se confrontam em um mesmo período histórico ⁽⁴⁾.

Sob essa mesma perspectiva são tomados textos que apresentam o atravessamento do discurso comunista no literário e

são determinados pelos apagamentos e esquecimentos de sentidos. Uma obra marcante desse atravessamento é a de Dyonélio Machado, autor conhecido apenas por seu livro **Os Ratos**, mas que tem uma vasta produção engajada nas lutas comunistas do período do Estado Novo, e que foi “esquecida” pela historiografia literária. Nossa investigação visa a compreender os mecanismos da semiótica da Cultura que determinam o apagamento de certos textos e o papel da memória no resgate dessa ocultação em momentos históricos posteriores. Por isso, a interpretação do leitor “contemporâneo” necessita reconhecer as marcas do ocultamento e ler a inscrição da História nos textos ⁽⁵⁾.

Outro eixo de análise desse terceiro momento (século XX), toma a História do “presente” através do olhar da **mídia impressa** que constitui o “nacional” pela fragmentaridade. Uma das características da construção histórica em curso é a criação de figuras que retomam, por mecanismos da heterogeneidade mostrada e constitutiva (Authier, 1982; 1984), temas de outros momentos históricos. Um exemplo dessa autofagia é a figura do “exílio”, retomada pela paródia aos românticos durante o governo Collor, ou ainda a chamada “guerra das cores” no final do período Collor, que colocou em confronto dois discursos e suas concepções de “nacional” ⁽⁶⁾.

Como o próprio nome parece indicar, os *mídias* desempenham o papel de mediação entre as pessoas e a realidade. O que oferecem não é a realidade, mas uma construção, pois o homem produz formas simbólicas de representação da sua relação com a realidade concreta. Tomando, como exemplo, textos veiculados pelo jornal **Folha de São Paulo** no período de 14 a 31 de agosto de 1992, início do processo que desembocaria no *impeachment* do presidente Collor, podemos acompanhar a imprensa brasileira em uma verdadeira batalha, pois dois discursos oponentes foram colocados em confronto nesse momento: de um lado, o presidente Collor convocava o povo a vestir-se de verde-e-amarelo para manifestar-lhe apoio; de outro lado, a imprensa instigava o povo a vestir-se de negro como protesto. Esse episódio, chamado posteriormente de “a guerra das cores” foi construído pelos discursos oponentes como uma narrativa e, como tal, circulou e foi interpretada pelos leitores da mídia escrita. Na primeira fase da

narrativa, o presidente Collor convoca o povo a demonstrar apoio através do uso do verde e do amarelo, cores que simbolizam a “pátria”, o “nacionalismo”. A imprensa inicia a guerra ao propor o uso do negro, que simboliza, em nossa cultura, o “luto”.

O confronto entre as cores foi estampado na imprensa pela oposição entre o presidente correndo solitário vestido de verde-e-amarelo e o povo vestido de negro. No final da guerra, a vitória do povo se consolida pela inversão das cores: o povo resgata os símbolos nacionais e passa a usar o verde-amarelo nas suas manifestações.

O verde-e-amarelo pertence ao interdiscurso, é uma figura cristalizada que simboliza a “brasilidade” e, portanto, é reconhecida como um código cultural (ECO, 1978). O presidente apodera-se de um símbolo coletivo e tenta transformá-lo em um símbolo individual. A reação do povo manifesta-se ao aceitar o discurso da imprensa, vestir-se de negro e, vitorioso, retomar o símbolo coletivo.

Segundo LINK (1986:153), os "símbolos coletivos" são imagens reificantes, cujo enraizamento coletivo resulta da sua relevância histórica, tanto social como técnica. Essas imagens podem ser utilizadas como metáforas, sinédoques representativas e símbolos pragmáticos. Os símbolos coletivos fazem parte do interdiscurso e representam, como origem, muitas vezes, um determinado discurso específico. Desta maneira, o sistema simbólico parece funcionar como um "mercado", onde diferentes discursos específicos podem trocar entre si determinados estereótipos exemplares. Nos textos jornalísticos, predomina essa função interdiscursiva dos símbolos porque *“o interdiscurso, através dos sistemas de símbolos coletivos, permite o jogo polêmico das posições discursivas antagônicas com os meios de um código cultural comum e sem relações representativas diretas com os antagonismos sócio-históricos”*.

Vemos, através do exemplo da “guerra das cores”, que a construção do texto jornalístico insere-se no processo sócio-histórico de produção dos sentidos, no interior do qual as relações são fecundadas e permeadas pelas instituições produtoras de textos

de uma sociedade, que realizam o trabalho significativo de uma cultura.

O episódio da “guerra das cores” mostra que na interpretação de um texto jornalístico o centro da relação interpretativa não está nem no *eu* nem no *tu* mas no espaço discursivo criado entre ambos, pois o sujeito constrói sua identidade na relação com o outro. Por isso, a análise desse sentido deve conceber o discurso jornalístico como um objeto inscrito na relação da língua com a história.

Segundo Pêcheux, “*o sentido de uma palavra, expressão, proposição não existe em si mesmo, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que são produzidas (isto é, reproduzidas)*” (PÊCHEUX & FUCHS, 1975:144). Por isso, a interpretação dos sentidos dos textos exige o reconhecimento dessas posições ideológicas, a compreensão das vozes que falam através do discurso realizado.

O discurso é um dos aspectos da materialidade ideológica, por isso, ele só tem sentido para um sujeito quando ele o reconhece com pertencente a determinada formação discursiva. Os valores ideológicos de uma formação social estão representados no discurso por uma série de formações imaginárias, que designam o lugar que o destinador e o destinatário se atribuem mutuamente.

A resignificação de temas, quando interpretados em momento histórico distinto daquele que o produziu, exige uma memória interdiscursiva para o seu reconhecimento pois as relações entre o discurso, a história e a memória constroem movimentos de sentidos: alguns temas (perigosos) são esquecidos num processo comum da semiótica da Cultura, que determina quais textos serão preservados e incorporados à memória “nacional” e quais serão banidos. Assim, a leitura contemporânea se constrói de fragmentos de textos conservados/ esquecidos pela memória, e o texto atual é uma dispersão de discursos.

NOTAS

- (1) Pesquisa desenvolvida por Luis Carlos Fernandes (UEL/UNESP,Ar).
- (2) Pesquisa desenvolvida por Erasmo d'Almeida Magalhães (USP/UNESP-Ar).
- (3) Pesquisa desenvolvida por Ucy Soto (UFAL/UNESP-Ar).
- (4) Pesquisa desenvolvida por Vanice Sargentini (UFSCAR/UNESP-Ar).
- (5) Pesquisa desenvolvida por Maria Madalena Bernardelli (UFU/UNESP-Ar).
- (6) Pesquisa desenvolvida por Maria do Rosario Gregolin (UNESP-Ar).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUTHIER, J. (1982). Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive. Cahiers DRLAV, 26, Paris.
- AUTHIER, J. (1984). Hétérogénéités Enonciatives. *Langages*, Paris: Larousse.
- BAKTHIN, M. (1981). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BAKTHIN, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo Veintiuno.
- BENVENISTE, E. (1970). L'appareil formel de l'énonciation. *Langages*. Paris: Didier- Larousse.
- ECO, U. (1978). Pour une reformulation du concept de signe iconique. *Communications*, 29, 141-191.
- LINK, J. (1986). Interdiscurso, sistema dos símbolos coletivos: notas sobre uma teoria generativa do discurso e da literatura. *Revista de Comunicações (Textualidades)*. Porto: Afrontamento.
- ORLANDI, E. (org.) (1993). *Discurso fundador (A construção do país e a formação da identidade nacional)*. Campinas: Pontes.

PÊCHEUX, M. E FUCHS, C. (1975). Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours. *Langages*, 37, Paris: Larousse.

PÊCHEUX, M. (1990). Delimitações, inversões, deslocamentos. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 19, Campinas: Unicamp.

ROBIN, R. (1973). *História e Lingüística*. São Paulo: Cultrix.

O INTERESSE PELO PORTUGUÊS FALADO NO BRASIL - SÉCULO XIX

Erasmu D’Almeida Magalhães
(UNESP - Araraquara)

Duas formas houve, no século XIX, que marcaram as correntes nacionalistas que buscavam a “independência lingüística” frente à antiga metrópole: o uso de vocábulos de origem indígena e polêmicas acerca da denominação do idioma falado no Brasil (língua portuguesa x língua brasileira).

Já nos albores de nossa independência política, elementos de prestígio na sociedade aduziram ao nome palavras próprias do léxico indígena.

Assim, João Pereira Galo, dono de engenho, informava: “querendo entregar Portugal a um total esquecimento pelos grandes males que tem causado à sua Pátria, risca desde já o cognome Pereira e em seu lugar adota o de Acaiaba Tabyreçá”.¹⁶

Deve ser lembrado ainda que o interesse pelo estudo das palavras de origem indígena tenha tido cultores ao longo do século XIX - aqui cabe mencionar Couto de Magalhães (1837 - 1898), Gonçalves Dias (1823 - 1864) e Teodoro Sampaio (1855 - 1937) - no entanto a utilização de indianismos já estava presente em obras literárias pretéritas.

Vocábulos indígenas já são encontrados nos poemas Uraguai e Caramuru, ora sob a forma de antropônimos e topônimos, ora sob a forma de substantivos que nomeiam objetos, plantas, etc.

Na obra de Basílio da Gama, estão presentes como personagens: Caitetu, Cepe, Tanajura e Tatu-Guaçu, ao lado de elementos do espaço cultural aborígine, urucu, canoa, etc.

Santa Rita Durão utilizou os vocábulos Caramuru, Moema, Paraguaçu, caju, goiaba, jenipapo, maracujá, pitanga e outros.

¹⁶ Edelweiss, F.G. In.: A antroponímia patriótica da independência. Salvador, UFBA., 1981, p. 8.

Mas é no século XIX que os indianismos, mormente tupinismos, vão encontrar maior guarida entre os literatos.

Mesmo que cediço, não é por demais afirmar que tal uso, inclusive incorporação de palavras de origem aborígene nas obras literárias, serviu, na realidade, como uma tentativa ora para indicar peculiaridades do português falado no Brasil, ora para assimilar uma falsa e total autonomia deste em relação à língua oriunda de Portugal.

Portanto, há de se convir que se postulava a existência de uma “língua brasileira”. É de todo válido dizer que esta denominação foi empregada pela primeira vez, em 1826, por Domingos Borges de Barros (Visconde de Pedra Branca) em verbete integrante da Introduction à l’Atlas Ethnographique du Globe, autoria de Adrien Balbi. Ali o autor traça encomios ao linguajar brasileiro.¹⁷

Foram os escritores do período romântico, movidos por um sentimento nacionalista exacerbado, que mais tarde propiciaram memoráveis polêmicas, principalmente com escritores lusitanos. É certo que tais entreveros escritos, muitas vezes estereis, visavam em algumas ocasiões ao problema da denominação do idioma falado em terras americanas.

As polêmicas talvez dissessem mais do sentimento nacionalista do que a freqüência do lançar mão de tupinismos.

Vejamos um exemplo. João Salomé Queiroga no prólogo de seu livro Arremedo - lendas e cantigas populares, publicado em 1873, escrevia:

“Dizem que sou acusado por deturpar a linguagem portuguêsã. Mais de uma vez tenho escrito que compondo para o povo do país, faço estudo, e direi garbo, de escrever em linguagem brasileira: se isso é deturpar a língua portuguêsã, devo ser

¹⁷ Pronuncia-se o escritor: “L’aprête dans la prononciation a acompagné l’arrogance des expressions et conserve encore aujourd’hui en héritage: mais cette langue, transporté ao Brésil, se ressant de la douceur du climat et du caractère de ses habitants; elle a gagné pour l’emploi et pour de les expressions de sentiments tendres, et, tout en conservant son energie, elle a plus d’amenité”.

excomungado pelos fariseus luso-brasileiros. Escrevo em nosso idioma, que é luso-bundo-guarani”.¹⁸

E mais:

“Quer o Sr. Pinheiro Chagas que falemos português quinhentista, e diz-noz que estamos amesquinhando a língua de Camões. Engano: somos brasileiros, e falamos a língua brasileira: Um brasileiro de hoje produto da mistura das raças de que acima falei, tem tanta semelhança com um português, como um ovo com um espeto”.¹⁹

Como era de esperar tal pronunciamento, no calor dos ânimos, não pode estar eivado de dados de ordem científica. O autor talvez não estivesse informado de que os indianismos correntes no Brasil são, em sua grande maioria, de origem Tupinambá. Outros comentários seriam desnecessários.

Um outro exemplo também pode reafirmar a persistência da xenofobia. Em O idioma do hodierno Portugal comparado com o do Brasil, publicado em 1873, Paranhos da Silva, chegou a incluir no seu texto um capítulo intitulado “Tradução em luso-brasileiro” de duas poesias de Garrett.

Em resposta ao escritor luso, José de Alencar foi mais comedido. Escreveu o cearense: “Acusa-nos o Sr. Pinheiro Chagas a nós escritores brasileiros do crime de insurreição contra a gramática de nossa língua comum. Em sua opinião estamos possuídos da mania de tornar o brasileiro uma língua diferente do velho português”.

“Que a tendência não para a formação de nova língua, mas para a transformação profunda do idioma de Portugal, existe no Brasil, é fato incontestável...”²⁰

Dois autores, Gonçalves Dias e José de Alencar, que bem cuidaram em observar e estudar aspectos da “cultura brasileira”, fizeram não pouco uso de denominados tupinismos em seus escritos.

¹⁸ Castello, J.A. In: Textos que interessam à história do romantismo. São Paulo, Conselho Estadual de Cultura, 1960, p. v. I, p., 34.

¹⁹ Idem, p. 41.

²⁰ In.: Iracema. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1965, Edição do Centenário, p. 169.

O primeiro foi autor de um Dicionário da língua tupi - chamada a língua dos indígenas do Brasil. Como asseverou Frederico Edelweiss é “uma mistura indiscriminada de todas as palavras tupis respigadas na gramática do Pe. Figueira, no Vocabulário Português-Brasílico” e em outras obras. O importante é que o poeta procurou usar de boas fontes, servindo do “principal repositório onde Alencar se abasteceu”.²¹

O Autor de O Guarani em O Nosso Cancioneiro²², no dizer de Câmara Cascudo a “primeira publicação da literatura oral sertaneja”, registra as possíveis diferenças de linguagem entre o português europeu e o do Brasil.

No Cancioneiro o leitor poderá deparar com que cuidado e acuidade Alencar, acoimado, talvez com razão por não ter melhores conhecimentos filológicos, fazia boas e honestas observações.

A propósito de barbatão informa: “Não atino com a etimologia deste vocábulo, que não é genuíno cearense, veio provavelmente da ribeira do São Francisco. Nenhuma analogia tem êle com o termo baguá que no sul designa o cavalo e não sei também o boi amontado”. E acrescenta: “Pode ser que barbatão não passe de aumentativo de barbato para significar o longo e denso pelo do gado criado no mato”.²³

Quanto às formas correntes no Brasil e que diferem do português lusitano faz vários registros. Entre eles sobre o uso do artigo definido frente ao nome próprio. Diz: “Nós brasileiros eliminamos o artigo nesse caso e com boa razão, porque o nome próprio já é de si definido, e não carece daquela partícula, que se torna verdadeira redundância.”²⁴

²¹ No Prefácio do dicionário o poeta afirmou: “... o trabalho (estudo da cultura tribal) não podia ser feito senão com o estudo previo da língua que ellas (tribus) fallavão, da qual tantos vestigios se encontrão, que não é de presumir que elles tenham em algum tempo de desaparecer completamente da nossa linguagem vulgar, nem mesmo da scientifica”. Rio de Janeiro, Livraria São José, 1970.

²² Rio de Janeiro, Livraria São José, 1962. Introdução e notas de M.C. Proença e M. Esteves.

²³ O nosso Cancioneiro, p. 17.

²⁴ Idem, p. 63-64.

Se o romancista por vezes incorreu em erro, fazendo afirmações um tanto infundadas²⁵, não lhe pode negar méritos em bem documentar os brasileirismos.

O autor de Diva estava atento ao que ocorria na Europa no tocante aos estudos de interesse lingüístico-filológico. Em Sonhos d'Ouro, revela conhecer os estudos que poderíamos denominar biologismo lingüístico, comuns naquelas décadas. Neste romance lê-se: “Estando provado, pelas mais sábias e profundas investigações começadas por Jacob Grimm, e ultimamente desenvolvidas por Max Müller, a respeito da apofonia, que a transformação mecânica das línguas se opera pela modificação dos órgãos da fala, pergunto eu, e não se riam, é mui séria a questão: O povo que chupa o caju, a manga, o cambucá e a jabuticaba, pode falar uma língua com igual pronúncia e o mesmo espírito do povo que sorve o figo, a pêra, o damasco e a nêspera?”²⁶

Em relação ao tupinismos contidos nas obras dos dois autores eles visam tão somente a valorizar ideais brasileiros que após a nossa independência política seriam lididamente simbolizados pela cultura e idioma dos selvícolas.

Os tupinismos não estão a revelar ou refletir o mundo indígena mas como o branco “civilizado” deles se apropria.

Deste breve apanhado pode-se obter um resumo: o interesse pelo português falado no Brasil no século passado é bi-facetado: de um lado os acendrados nacionalistas, de outro, os que procuravam bem entender e estabelecer a realidade lingüística do país.

²⁵ Estudos realizados na presente centúria não abonam o que escrito pelo cearense: “Na parte fonológica da língua portuguesa a impressão do tupi foi talvez mais profunda. A grande cópia de palavras indígenas no uso quotidiano,, devia forçosamente causar sensível alteração no vocalismo europeu”. Idem, p. 66-67.

²⁶ Sonhos d'Ouro, v. I, p. 702.

DE “VOSSA MERCÊ” A “VOCÊ”: UM PERCURSO DE MUDANÇAS NO TRATAMENTO DE 2ª PESSOA

Ucy Soto (UFAL - doutoranda UNESP-Ar)

--- “Cê vai, ocê fique, você nunca volte!”

A terceira margem do rio de Guimarães Rosa

I. Introdução: Tratamento.

Tratamento pode ser entendido de forma bastante ampla. Não é um fenômeno exclusivamente lingüístico e seu uso

“(…) depende de normas de conduta estabelecidas e convencionadas numa determinada esfera espaço-temporal e, de acordo com elas, variam suas formas. Aquilo que é tratamento em um meio pode deixar de sê-lo num outro, assim como o que era antes pode deixar de sê-lo agora”

[Suzuki, 1995:10]

Por exemplo, um homem ao dar passagem à uma mulher, na maioria das sociedades ocidentais, demonstra que conhece e respeita as normas de tratamento adotadas nesta comunidade - mesmo que hoje em dia isto esteja um pouco démodé. No entanto, este mesmo comportamento em sociedades orientais, como a japonesa, seria tido como falta ou desconhecimento das regras de cortesia; nestas sociedades é de bom tom que a mulher ceda a passagem ao homem.

Assim, os critérios que condicionam os usos de diferentes formas de tratamento em nossa cultura - dirigir-se por exemplo a alguém chamando-a de *você, tu, a senhora, vossa excelência, tia, professora, dona*, etc - revelam muito de nossas crenças e valores. Há, nas formas lingüísticas de tratamento de 2ª pessoa, um caráter eminentemente dêitico, que aponta para fora, para a *situação social* na qual o processo de interlocução se realiza. Porém, este mesmo processo marca e é marcado de variadas formas na estrutura lingüística de diferentes línguas. Para o português, como para a maioria das línguas ocidentais, quando nos referimos à tratamento

entendemos, grosso modo, tratamento respeitoso que, via de regra, se manifesta nas formas de tratamento nominal, nos pronomes de 2ª pessoa (para quem se dirige a palavra) e/ou nas desinências de pessoa ou no modo verbal. No entanto, outras línguas marcam o tratamento de forma diferente.

Por exemplo, a língua japonesa dispõe de certas partículas que marcam não só a situação de respeito ao interlocutor (substituição do pronome genérico *anata* pelo nome próprio seguido do sufixo *-sam* de respeito) mas também o lugar de modéstia que se auto atribui o falante (pronome de 1ª pessoa modificado pelo infixo *-ku-* ou, no verbo ir pelo prefixo *-ma*) além da substituição total do vocábulo (*uchi* por *ataku*, por considerar-se o segundo como mais respeitoso). Assim a frase do português “Eu vou à tua/sua casa” teria as seguintes possibilidades de realização:

** Eu vou à **tua/sua** casa.

watashi-wa	anata-no	uchi-e	iku	
[sem nenhuma carga de tratamento]				
watakushi-wa	Evasam-no	otaku-e	mairu	
[tratamento: modéstia e respeito]				
eu -nominativo	você-genitivo	casa-locativo	ir	
	da “Sra” Eva			

[baseado em SUZUKI, 1995]

Em português, o único elemento lingüístico que poderia marcar algum tipo de diferenciação no tratamento seria no pronome possessivo. Porém, como veremos a seguir, a distinção entre *tua* e *sua*, pode ou não representar diferença de tratamento no português atual do Brasil.

II. Percurso diacrônico: de *Vossa Mercê* a *ocê*.

No presente trabalho, pretendemos examinar o percurso de mudança e variação do pronome de 2ª pessoa do português, com especial atenção à variante do português do Brasil, apresentando os principais trabalhos publicados a este respeito assim como algumas hipóteses que construímos a partir deles e de nossa observação de dados lingüísticos. Este percurso de mudanças, que se estabelece e convencionou, como já dissemos, em uma certa esfera espaço-temporal, será abordado diacrônica e sincronicamente.

As línguas estão em constante mudança. Não há sistemas lingüísticos fixos, parados, no entanto, este processo é bastante lento. Normalmente um falante não observa o processo de mudança, seus efeitos só são perceptíveis cumulativamente. Assim, certas mudanças dos paradigmas pronominal e verbal e da estrutura sintática do português moderno - que sincronicamente são vistas como fenômeno de variação - podem ser melhor compreendidas a partir da instabilidade que se instaurou e, até hoje continua presente, no sistema de marcação de pessoa herdado do latim.

O tratamento latino de 2ª pessoa, para um interlocutor, contemplava dois pronomes: **tu/vos** - que, na literatura sociolingüística ficou conhecido como pronomes de *solidariedade* e *poder* respectivamente - e para mais de um interlocutor: **vos**, seguidos do verbo conjugado também na segunda pessoa. Há uma harmonia entre pessoa pronominal e verbal.

Com o surgimento e proliferação de expressões nominais de tratamento que se combinavam com a 3ª pessoa verbal, a partir da Idade Média, a estabilidade do sistema se viu ameaçada. Santos Luz denominou este conjunto de mudanças de “*a revolução da 3ª pessoa*”.

Muitas línguas dispuseram de formas similares, inclusive o latim principalmente a partir de Dioclesiano, s. III d.c. (**Serenitas / Claritude / Maiestas / Excellentia / Allernitas Vestra**). No entanto, somente na península Ibérica estas formas evoluíram e deram origem a novos pronomes.

Durante a Idade Média, grandes mudanças sociais e econômicas - “descoberta” de colônias na África, Ásia e, principalmente, na América exigiu a ampliação da estrutura administrativa, nova organização da Corte portuguesa que, no reinado de João III, s. XVI, contavam com 2500 vassalos (que recebiam renda fixa) - reorganizaram a estrutura social e provocaram mudanças no sistema de tratamento. Principalmente no que diz respeito ao tratamento real.

Para dirigir-se a figura do rei, o tratamento formal **vós** - herdado do latim - já não era suficientemente honorífico e outras formas vieram substituí-lo. **Vossa Mercê** foi uma das primeiras formas empregadas (ela aparece em textos das Cortes de 1331),

porém, seu processo de rápida vulgarização - emprego do tratamento não só à pessoa real mas também extensivo aos nobres e, posteriormente à pequena burguesia urbana - desbota sua força de interpelação, fazendo-se necessário a criação e emprego de novas formas como: Vossa Senhoria, Vossa Majestade, Vossa Alteza, Vossa Excelência. Dois decretos reais (1597 e 1739), textos das Cortes e Cancioneiros documentaram a queda em desuso do tratamento **Vossa Mercê** na Cortes portuguesa - e algo paralelo ocorreu na Corte espanhola. Mas são nas comédias e sátiras de costumes, como as de Gil Vicente (para o português) e Lope de Rueda (para o espanhol), que encontramos uma melhor caracterização desta situação de vulgarização.

“Querria suplicar a **vuesa merced** que **vuesa merced** mi hiciese **merced** de me hacer **merced** - pues estas **mercedes** se juntan con esotras **mercedes** que **vuesa merced** suele hacer - me hiciese **merced** de prestarme dos reales.”

[El Deleitoso, sátira de Lope de Rueda citado em FARACO, 1982]

Conjuntamente a esta vulgarização de uso a forma **Vossa Mercê** sofreu um rápido processo de simplificação fonética, que continua até hoje - a forma mais simples, usada hoje em dia no Brasil em situações de extrema informalidade, é **cê** - redução a unidade silábica CV.

Então, podemos afirmar que até fins do s. XVI **Vossa Mercê** ainda se mantinha como forma de tratamento respeitoso, mas já não era considerada como um honorífico digno do rei. A evolução provável desta forma seguiu dois rumos, como vimos, ligados a diferentes variantes socio-estilísticas. Por um lado, uma parte da pequena burguesia urbana manteve o valor semântico e a forma fonética do tratamento nominal de **Vossa Mercê**. Esta vertente, porém, começa a cair em desuso neste mesmo século. Por outro lado, registra-se o emprego, cada vez mais freqüente das diferentes formas modificadas foneticamente, derivadas de **Vossa Mercê**. Algumas formas registradas no dialeto Caipira brasileiro - marcadamente arcaizante e que mantém algumas das características do português dos s. XVI e XVII - ilustram as possíveis variações

encontradas então: **vosmecê**, **vossuncê**, **vassuncê**, **mecê**, **vancê**, **vacê**, **ocê** e **você**.

Resumindo, temos o possível quadro do tratamento pronominal de 2ª pessoa em Portugal entre os séculos XV e XVI:

FORMA LINGÜÍSTICA	TRATAMENTO	USO
vós vossa mercê e formas variantes	não íntimo (poder)	forma universal pequena burguesia urbana
tu	íntimo (solidariedade)	forma universal

A partir do s. XVI, exatamente esta população oriunda da pequena e baixa burguesia migrou para o Brasil na situação de colonos, trazendo consigo seus hábitos lingüísticos. Neste período, **vós** já se encontrava em processo de arcaização e **Vossa Mercê** em rápido processo de simplificação fonética que resultaria na forma **você**.

III. Recorte sincrônico: Mudanças no sistema gramatical e Variação socio e geolingüísticas

A forma **você** foi documentada pela 1ª vez em Feira de anexins de Francisco Manuel de Melo, publicado em 1666. Atualmente é o pronome de 2ª pessoa mais produtivo na variante brasileira do português tanto escrito quanto falado (cf. Ilari, Franchi & Neves, 1996). Seu emprego generalizado provocou - conjuntamente com o de outras formas nominais que levam o verbo para a 3ª pessoa, como, por exemplo, *a gente* - grandes alterações nos paradigmas pronominal e verbal e também na estrutura sintática do português moderno. Faraco destaca 4 aspectos de mudança do sistema gramatical do português do Brasil relacionados à mudança do pronome de 2ª pessoa. Apresentamos sucintamente cada uma destas mudanças lingüísticas.

- A primeira modificação que abordaremos é, exatamente, o resultado do processo de mudança do sistema de tratamento da 2ª

pessoa: a reformulação do paradigma dos pronomes pessoais nominativos.

A mudança da locução nominal **Vossa Mercê** (constituída de um adjetivo possessivo e um nome abstrato) se operou tanto a nível de significante como de significado, como ressaltou Menon (1994).

Houve, no percurso de mudança, por um lado, a simplificação fonética, à qual já nos referimos anteriormente, e, por outro, uma mudança semântica que desenha todo um complexo quadro de variação de uso deste pronome. O significado de **voce** se manteve, se restringiu e/ou se especializou assumindo, no decorrer do tempo e em diferentes lugares da geografia lusófona, diferentes nuances semânticas. No Brasil, substituiu, em grande parte do país, o pronome de solidariedade **tu**. Temos então para, o português moderno do Brasil, o seguinte paradigma dos pronomes pessoais, que, ainda hoje, assusta a muitos gramáticos e puristas:

eu
voce
 ela/e
 nós (a gente)
voces
 elas/es

No entanto, não se pode, generalizar o paradigma anteriormente apresentado para a língua portuguesa como um todo.

- Outra mudança gramatical foi o rearranjo do sistema pronominal átono, como um todo. Não havendo mais a correspondência estável entre pronomes nominativos, acusativos, dativos e possessivos, herdados do sistema latino, antigas formas desenvolvem novos valores na língua. Os exemplos a seguir ilustram, para diferentes casos, a situação atual, que os gramáticos tacham de erro: a mistura de tratamentos.

Acusativo : **Voce** estava lá mas eu não **te/lhe/o** vi (**voce**).

Possessivo : **Voce** trouxe **teu/seu** livro?

Além destes aspectos, o emprego de **seu** com valor de pronome possessivo de 2ª pessoa cria uma situação de potencial

Este fato fica ainda mais patente na produção oral de pessoas não escolarizadas ou com grau de escolarização baixo. Estas produzem enunciados do tipo:

** Nós vai pro cinema.

** Elas vai pro cinema.

Ou ainda o seguinte enunciado, passível de ser produzido mais genericamente, por pessoas com grau de escolaridade diversificada, inclusive universitária, em determinados contextos:

** Tu vai pro cinema.

Este fato parece indicar uma mudança subjacente nos critérios selecionados na conjugação verbal. Pareceria indicar que mais do que o critério de **pessoa** verbal, na acepção de Benveniste, o que estaria prevalecendo seria o critério de **subjetividade**. Ou seja, a subjetividade se marcaria formalmente na 1ª pessoa verbal, sendo que todas as demais pessoas verbais adotariam a forma não-marcada de 3ª pessoa. Não se encontra nenhum falante do português do Brasil capaz de produzir o seguinte enunciado:

** *Eu vai pro cinema.

No entanto, necessitaríamos de dados sistematizados para podermos descrever com mais segurança tal comportamento lingüístico.

Além do aspecto gramatical, as condições de uso, ou seja, o caráter pragmático-discursivo envolvido na questão do tratamento pronominal, também tem que ser observado. Destacaremos dois aspectos: a variação de registro (formal vs informal) e algumas diferenças geografia lingüísticas que denominaremos variação socio e geolingüística.

- Variação sociolingüística

No novo paradigma pronominal, a oposição entre **você** vs **tu**, como pronome de poder vs pronome de solidariedade, segundo a terminologia adotada por Brown & Gilman, não faz sentido, pois ambas as formas tem valor semântico similar, guardada a diferença geográfica. A oposição se desloca para um outro par: **o senhor** vs **você**, pelo menos em grande parte do território brasileiro. Um estudo sociolingüístico sobre esta temática para o português do Brasil se encontra em Head (1976). Um outro estudo interessante é o

do *pronome* θ em oposição a *você* e *o senhor* realizado em Curitiba. Segundo os autores deste estudo, haveria também uma oposição significativa entre o *pronome* θ e o binômio *o senhor e você*. Este *pronome* θ se realizaria exatamente para evitar a explicitação do posicionamento social na relação de interlocução (cf. Abreu e Mercer, 1988)

Porém, o quadro de variação é complexo e, devemos ressaltar que, embora a relação **você** vs **o senhor** seja extremamente produtiva, não é a única, encontramos, ainda hoje, a conservação dos pronomes herdados do latim: **tu** e **vós**, como veremos nas diferenças geolingüísticas, a seguir.

- Diferenças geolingüísticas

Embora **você** seja o pronome de 2ª pessoa marcando solidariedade mais empregado no português do Brasil, ele não é o único. **Você** convive com **tu** em diversas regiões do país. Sem pretender ser exaustivos apontaremos alguns usos divergentes desta norma lingüística mais generalizada.

Estudos como os atlas lingüísticos da região sul e artigos sobre variação sociolingüística registram o seguinte quadro de usos do pronome de 2ª pessoa *tu* e *vós*:

- **tu + 2ª pessoa do verbo**

Situação da cidade de Belém do Pará (cf. Soares & Leal, 1993), inclusive com grande ocorrência entre crianças.

** Mãe **tu** não **vais** hoje ao supermercado?

Parece ser que no dialeto maranhense esta também seja a situação, no entanto, não foi possível encontrar nenhum material bibliográfico descritivo sobre o assunto além de depoimentos orais sobre uma distinção ternária de tratamento entre *tu - você - o senhor*, indo do mais íntimo ao mais distante.

- **tu + 3ª pessoa do verbo**

No Rio Grande do Sul e Santa Catarina está devidamente registrado este uso.

Há também o caso de grandes centros urbanos (em geral portuários) como o Rio de Janeiro (estudos de Vera Paredes, 1994), Recife, Santos e outros nos quais uma certa camada social emprega com

freqüência **tu** em convivência com a forma **você**. Haveria aqui circunstâncias socio-geolingüísticas embrincadas?

- **vós**

Embora possamos afirmar que a forma nominativa **vós** seja praticamente arcaica no português falado do Brasil e em grande parte de Portugal, as formas átonas ainda são muito empregada na variante europeia e, a forma nominal sobrevive em algumas regiões de Portugal na língua falada. A modo de exemplo, para relativizar a afirmação de arcaização quase genericamente aceita das formas de 2ª pessoa **vós**, reproduzimos um exemplo da fala de Cabril, região rural, no norte de Portugal.

“Quem é que está lá?” “É a guarda.” “Carregue aí no gravelho, entre (...) Então **vós** que **querendes**?” “Olhe, nós vimos aqui para prender os cinco espanhóis que o Senhor diz que tem cá em casa.” (...) “**Olhai, inde-vos** embora e **dizendes** a quem **vos** cá mandou que venha cá ele, e **vós inde-vos** embora porque isso que aí **trazendes** às costas não é **vosso**, e se **vós** não **quiserdes** ir embora em paz antes de quinze dias **pousai-lo**, agora **vende** lá como **querendes**. (...) E **dizende** lá ao **vosso** amigo, ao que **vos** cá mandou, que eu amanhã que já vou a Lisboa resolver o problema dos espanhóis, porque os nossos portugueses quando foi da Grande Guerra também fugiram por lá e ninguém os prendeu nem ninguém lhes fez mal e muitos ainda lá vivem hoje”.

[SARAMAGO, João. Amostragem de dialetos portugueses, Cabril (Montealegre)]

Poderíamos resumir da seguinte forma a situação atual do Brasil no que diz respeito ao pronome de 2ª pessoa singular.

Quadro do tratamento pronominal de 2ª pessoa singular no Brasil atual

FORMA	TRATAMENTO	USO
-------	------------	-----

LINGÜÍSTICA		
o senhor a senhora	não íntimo (poder)	forma universal
você e formas variantes tu	íntimo (solidariedade)	forma universal variedade socio e/ou geolingüística

IV. Conclusão: “Anomalia” e Norma

Sincronicamente um falante não tem memória das mudanças, no entanto elas não param de ocorrer. No caso aqui apresentado, a marca lingüística de alteridade, signo que instaura o outro no processo de interlocução do português do Brasil, o pronome de 2ª pessoa **você** se apresenta, diriam muitos, de forma anômala: sob a forma gramatical da 3ª pessoa, o que ocasionou/a uma série de mudanças lingüísticas, como já vimos.

Quiçá “anômala” se não trazemos na memória o percurso histórico-discursivo de sua formação. **Você**, evolução histórica de uma forma herdada do português do s. XV/XVI, também presente no português de Portugal e outros países lusófonos, porém com diferentes valores semântico e discursivo, é um signo carregado de conteúdo étnico brasileiro e, como tal, deve ser abordado.

Como equacionar “anomalia” e norma?

Se entendemos *variação* como um processo regular e sistêmico em todas as línguas, esta aparente contradição pode vir a ser melhor trabalhada.

Estudos sociolingüísticos dos últimos 30 anos vêm contribuindo para relativização deste quadro de conflitos. Passamos de uma visão estática, de **uma** norma (a prescritiva da gramática tradicional que dita o certo e o errado) para uma posição onde é possível pensar-se na existência de normas lingüísticas variáveis, porém não caóticas nem anômalas. Podemos pensar assim numa norma do português do Brasil para o tratamento de 2ª pessoa, diferente não só do português europeu mas também do português

africano e não hegemônica, mesmo dentro de nosso território nacional.

Não apagando nem simplificando os conflitos existentes - convivência de mais de uma norma - mas descrevendo, na complexidade lingüística, suas formas sistemáticas de funcionamento e de significação a pesquisa contribui para desfazer este pseudo-problema: “anomalia” vs norma.

No entanto, este momento da pesquisa - mais complexo, certo, mas também mais rico e cheio de significações - não está nem perto de ser compreendido ou trabalhado na maioria das escolas. Pesquisa e Escola vivem em tempos diferentes, criando, mas muitas vezes comprometendo, jogos de significações que estão vivos na língua, cf. a epígrafe deste trabalho.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, M. T. S & MERCER, J. L. V. *O tratamento em Curitiba: o pronome zero*. In: **Ilha do desterro 20**, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1988.
- BENVENISTE, Émile. **Problèmes de linguistique générale**. Paris: Éditions Gallimard, 1966.
- BROWN, Roger & GILMAN, Albert. *The pronouns of power and solidarity*. IN: SEBEEK, T. A. **Style in language**. Massachusetts: Press of MIT, 1960.
- FARACO, C. A. **The imperative sentence in portuguese: a semantic and historical disussion**. University of Salford. Tese de doutorado. 1982.
- HEAD, Brian. *Social factors in the use of pronouns for the addressee in Brazilian Portuguese*. IN: SCHMIDT-RADEFELDT, J. **Readings in Portuguese linguistics**, s/l: North-Holland Publishing Co, 1976.
- ILARI, R., FRANCHI, C & NEVES, Maria H. M., *Os pronomes pessoais do português falado: roteiro para a análise*. IN: CASTILHO, A. t. & BASILIO, M (orgs.) **Gramática do**

português falado 4. Campinas: Editora da Unicamp : Fapesp, 1996.

MENON, O. P. S. **Analyse sociolinguistique de l'indetermination du sujet dans le portugais parle au Brésil, a partir des donnees du NURC/SP.** Université ParisVII. Tese de doutorado, 1994.

PAREDES, V. L. *Uso de pronomes na escrita e na fala.* Mimeo. Encontro de Língua Falada e Ensino, Maceió, 1994.

SARAMAGO, João. *Dialetologia do Português de Portugal: amostragem de dialetos.* Mimeo. Curso de verão da Abralín, Maceió, 1997.

SOARES, I. C. R. & LEAL, M. G. F. *Do senhor ao tu: uma conjugação em mudança.* In: **Moara.** Belém: Universidade Federal do Pará, 1993.

SUZUKI, T. **As expressões de tratamento da língua japonesa.** São Paulo: Edusp, 1995.

Leituras, discussões e apontamentos dos curso de **Norma e diversidade lingüística** (prof. Roberto Camacho) e **Aspectos de Etnolingüísticas** (prof. Erasmo d'Almeida Magalhães)

MOVIMENTOS OPERÁRIOS BRASILEIROS: FORMAÇÕES DISCURSIVAS ANARQUISTAS

Ana Zandwais*

INTRODUÇÃO

O trabalho que nos propusemos a apresentar neste Encontro tem como finalidade realizar uma breve análise das condições de produção de um discurso de aliança entre militâncias anarquistas e o proletariado brasileiro (movimentos operários, Ligas e Confederações operárias) durante a segunda década do processo de legitimação do regime republicano no Brasil (1910-1920).

Na tentativa de caracterizar as condições em que foram instituídas relações de aliança entre movimentos anarquistas e trabalhadores no país, selecionamos um artigo publicado na Revista “A Vida”²⁷, o qual reflete a respeito dos tipos de práticas que caracterizaram o processo de sufrágio no período inaugural do regime republicano, configurando a prática eleitoral como uma “farça” instituída por grupos hegemônicos dentro do quadro político brasileiro.

Deste modo, enquanto um texto fundador, que rememora origens de formações discursivas de esquerda, o mesmo propicia, para este estudo, uma análise de processos históricos de interpelação do proletariado, e, ao mesmo tempo, a reconstrução de um perfil dos segmentos partidários em um período de forte repressão ao reconhecimento e legitimação da Confederação Operária Brasileira²⁸ (COB).

* Docente do CPG de Letras da UFRGS.

²⁷A Revista “A Vida” constitui-se, segundo estudos realizados pelo Arquivo Histórico do Movimento Operário Brasileiro, na primeira publicação teórica do país, voltada à propaganda, educação e organização dos trabalhadores, tendo também como finalidade formar grupos de pensadores, entre o proletariado, a fim de consolidar conjuntos de ideários e práticas políticas no seio dos movimentos proletários.

²⁸A Confederação Operária Brasileira (COB) fundada em 1906, através de alianças entre movimentos de esquerda - anarquistas, anarco-sindicalistas, social-democratas e forças proletárias (Ligas e Associações de

1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O OBJETO

Um dos pressupostos que fundamentalmente tem caracterizado a natureza dos processos de investigação em AD pode ser representado pelo domínio de uma configuração contraditória entre a natureza do objeto (enquanto um campo epistêmico de articulação entre diferentes disciplinas (e seu funcionamento empírico que questiona e desencadeia relações orgânicas de construção de procedimentos de análise em AD.

Desde este ponto de vista, a configuração do lugar de cientificidade se produz pela articulação entre o objeto teórico e a empiria da realidade, conferindo ao objeto discursivo, ao mesmo tempo, os estatutos de objeto do conhecimento e objeto real.

Tais considerações, por outro lado, é que autorizam Courtine (1981) a desmembrar a noção de condições de produção proposta por Pêcheux (1975) em duas perspectivas de modo dialético: a) a instância das condições de formação dos processos discursivos entendida como um campo onde se inscrevem saberes ou domínios de memória relativos às condições históricas que explicam o aparecimento das fd; b) a instância das condições de produção dos processos discursivos que se representa pelas relações de contingência desencadeadoras dos movimentos dos sentidos em momentos ou circunstâncias históricas distintas.

É através da relação dialética entre CF/CP, proposta por Courtine, que entendemos ser possível pensar o lugar de emergência da categoria da diferença como uma condição que permite explicar as fronteiras móveis constitutivas das fd. Desta forma, à semelhança de Courtine entendemos uma fd como um campo móvel e permeável de domínios de saberes e, portanto, de posições de Sujeito.

É, pois, a categoria da heterogeneidade, constituída a partir de um prisma dialético, e próprio das fd, que regula as fronteiras de deslocamentos dos sentidos no objeto discursivo. Esse movimento produz-se de forma contínua, em função dos conjuntos de saberes

trabalhadores) - contribuiu de forma decisiva para a instauração de movimentos de correlação de forças entre trabalhadores e classes empregadoras no Brasil.

que se deslocam, migrando de uma fd a outra, articulando-se, reiterando-se ou sendo apagados nos processos discursivos.

A busca, portanto, das relações de intervenção dos domínios da interdiscursividade (CF/CP) no interior das seqüências discursivas é que torna possível explicar tanto os tipos de relações que as fd mantêm entre si, como as condições de funcionamento dos sentidos no objeto discursivo.

2. CONDIÇÕES DE FORMAÇÃO DE UM DISCURSO DE ALIANÇA

O término do regime imperialista no país (1889) e o crescente empobrecimento das classes trabalhadoras urbanas e rurais européias, passam a atrair, para o Brasil, um elevado número de imigrantes, tanto em busca de condições de subsistência material, como de novas oportunidades de sustentação de ideários políticos.

Entretanto, não logrando, na maioria das vezes, as expectativas iniciais, e não possuindo capital para gerir sua própria produção econômica, os imigrantes acabam por empregar-se nas fábricas e lavouras, vendendo sua força de trabalho como operários, e constituindo, com os trabalhadores brasileiros, um contingente de mão de obra explorada que precisa lutar para a garantia do pagamento de seus salários, assistência hospitalar, redução de horas de trabalho, não-exploração do trabalho de menores, enfim, por condições mínimas de subsistência material para a sobrevivência da classe.

Por outro lado, o quadro de correlações de forças entre as classes no país é bastante assustador: de uma esfera, as classes empregadoras e os Aparelhos de Estado compactuam posições para assegurar as condições de reprodução das forças hegemônicas vigentes; de outra, aliam-se as militâncias de esquerda e o operariado (brasileiro e estrangeiro) sem nenhuma infra-estrutura material para assegurar condições de enfrentamento e resistência.

Paralelamente a coerções de ordem econômica, as forças proletárias também não ficam imunes a processos de segregação interna, quer

por operarem de forma dispersa, quer por identificarem-se com posições “estranhas”²⁹ umas às outras.

É, pois, em meio a esse processo de dispersão que os movimentos sindicais e as militâncias, articulados à COB, delegam à imprensa operária os papéis de: a) propagar informações a respeito dos movimentos de luta deflagrados no país contra os empregadores; b) produzir matérias formadoras de uma consciência nacional de classe; c) divulgar as posições a serem tomadas pela classe diante dos enfrentamentos sucessivos. Mas como as correlações de forças proletárias são marcadamente heterogêneas, uma das estratégias de base do movimento articulatório passa a ser a de criar condições de homogeneização entre fd de esquerda, através da publicação conjunta de matérias em periódicos e jornais, construindo, assim, tanto um discurso de aliança entre diferentes fd³⁰, como um efeito de homogeneização de saberes e posições da classe, interpelando o próprio movimento proletário que se encontra em crescente processo de segregação. É dentro desta conjuntura que as forças anarquistas passam a propagar saberes que alicerçam as posições defendidas pela fd anarquista, conforme expomos a seguir:

Domínios de saberes	Posições
1. Liberdade como condição natural e de subsistência dos indivíduos	1'. Combate à legitimidade e reprodução do regime capitalista e de uma aristocracia governamental
2. Necessidade de auto-gestão das massas como princípio desencadeador do processo democrático	2'. Combate à delegação de poderes a terceiros 2". Boicote à participação política em processos eleitorais

²⁹Referimo-nos, acima, não às posições de Sujeito calcadas na base econômica, mas àquelas sustentadas por relações de produção sócio-culturais diversas, que desencadearam processos de segregação entre militâncias e o operariado brasileiro e estrangeiro, colocando em evidência posições antagônicas de Sujeito.

³⁰Reportamo-nos às fd anarquistas, anarco-sindicalistas e socialistas.

Domínios de saberes	Posições
3. Princípio de união e cooperação entre os trabalhadores com o fim de garantir a sustentação coletiva da vida política, econômica e social	3'. Promover meios para administrar o processo de articulação entre segmentos de trabalhadores urbanos e rurais
4. Formação cultural das massas para sustentar as transformações das relações de produção	4'. Instaurar ações revolucionárias no percurso de transformação das condições culturais das massas

2.1. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

“A farça eleitoral”, constitui-se em um artigo publicado na coluna “Crônica Subversiva³¹” em 1914, cujos espaços são destinados a matérias enviadas por militantes anarquistas, anarco-sindicalistas e socialistas, compondo, juntamente com outras colunas, um espaço coletivo de revisão das práticas adotadas por trabalhadores brasileiros. E tendo como objetivo maior transformar as condições de intervenção do proletariado dentro do contexto político vigente, publica também relações bibliográficas de obras escritas no Brasil sobre a questão social.

O artigo em análise é dirigido, em primeiro lugar, a todos os proletários e simpatizantes do movimento anarquista em exercício eleitoral; em segundo lugar, aos militantes de esquerda que não compactuam das mesmas posições propagadas pelo movimento anarquista.

Ao revisar, portanto, as práticas adotadas pelo regime republicano e por instituições partidárias, o texto não somente revisa os conjuntos de saberes que sustentam o exercício eleitoral como um princípio de democracia, mas também os que sustentam a práxis de outras

³¹A coluna “A Crônica Subversiva” caracterizou-se, especialmente, por publicar em sua seção matérias produzidas por anarquistas e anarco-sindicalistas, apagando, através da estratégia de publicações conjuntas, as contradições de saberes que caracterizam as duas fd.

facções de esquerda dentro da composição de forças proletárias. Deste modo, as condições de propagação das posições anarquistas são asseguradas, basicamente, pela reconstrução de lugares simbólicos que configuram: a) a classe dos políticos brasileiros candidatos ao governo; b) o ideal de perfil do político proletário face ao processo de sufrágio.

A VIDA

CRÓNICA SUBVERSIVA³²

As ideias e os fatos

A farça
eleitoral

Mais tres semanas e terá chegado o dia das eleições. O P. R. C., o P. R. L. os demais grupelhos federais, provinciais e municipais e uma chusma de individuos chamados independentes, tudo isso em plena efervescencia. Realizam-se reuniões publicas e secretas, fazem-se combinações, confabulam os paredros e... os nomes dos candidatos vão aparecendo, cada qual mais inchado de virtudes politicas, morais, intelectuais, teologais e julgando se, com essa prezunção, no direito de amolar o proximo, a pedinchar votos, votos, votos...

Ora, toda a gente está fartissima de saber que grande farça é essa das eleições. O reconhecimento de poderes, em que uns quantos candidatos se reconhecem a si proprios para depois reconhecerem os outros, é proclamadamente uma das mais agudas e abracadabrantes pouca-vergonhas desta desmoralisadissima democracia em que vejetamos. E nisso é que se cifra o mecanismo do sufragio: combinações e arranjos de paredros e reconhecimento de poderes.

O nosso povo, porém, tem o bom senso de não perder o tempo em ir depositar a sua cedula nas urnas eleitorais. Os "puros" da politica acham que isso é um mal. Muito pelo contrario: é um bem. Para que votar? Para que eleger tres o quatro centenas de ambiciosos e que vão para a Câmara e para o Senado a se descomporem mutuamente e a fazerem leis idiotas... á razão de cem mil réis por dia? E depois, os votos de nada valem. Para outra cousa não existem as actas e não se faz o reconhecimento, sinão precisamente para colocar os interesses partidarios acima e adiante dos votos.

³²A apresentação do texto corresponde à forma original de edição.

Votar é, pois, ao primeiro exame, inteiramente inútil. E é também uma fraqueza e uma indignidade, porque indigno e fraco é o homem que delega em outro homem o poder de o governar.

São estas umas verdades comensais de que o povo tem apenas a intuição, mas de que deve ter uma firme consciência.

2.1.1. Identificando posições antagônicas: as conjunturas político-partidárias.

A fim de identificar os conjuntos de práticas contraditórias às posições do Sujeito anarquista, como antagônicas aos interesses da classe proletária, são produzidos no interior das seqüências discursivas (sds) recursos de diferentes ordens, mas que atendem a um mesmo propósito: descaracterizar o exercício de voto, conclamado pelo Estado como exercício de cidadania.

As sds abaixo apresentam alguns recursos com os quais podem ser identificadas as conjunturas partidárias.

2.2. A representação do outro

- a) “O PRC, o PRL, os demais grupelhos federais, provinciais e municipais”.
- b) “... e uma chusma de indivíduos chamados independentes, tudo isso em plena efervescência”
- c) “... confabulam os paredros e... os nomes dos candidatos vão aparecendo cada qual mais inchado de virtudes políticas, morais, intelectuais, teologais...”
- d) “Para que eleger três ou quatro centenas de ambiciosos e que vão para a Câmara e o Senado a se descomporem mutuamente e a fazerem leis diotas...”
- e) “Realizam-se reuniões públicas e secretas fazem-se combinações, confabulam os paredros...”
- f) “... julgando-se, com essa prezação, no direito de amolar o próximo, a pedinchar votos, votos, votos...”
- g) “O reconhecimento de poderes... é proclamadamente uma das mais agudas e abracadabrantas pouca-vergonhas desta desmoralisadíssima democracia em que vegetamos.”
- h) “É nisso que se cifra o mecanismo de sufrágio: combinações e arranjos de paredros e reconhecimento de poderes.”

Conforme pode-se observar, inicialmente, através das sds selecionadas acima, o imaginário de político, identificado como antagonico aos conjuntos de saberes e posições anarquistas, é também representado por relações de antagonismo aos saberes de movimentos proletários através de recursos lingüísticos distintos.

a) Siglas (PRC, PRL), cuja função consiste em identificar os Partidos³³ que representam os interesses das classes dominantes no quadro político-econômico da época.

b) SNs (atributivos) tais como chusma, grupelhos, paredros, que apresentam em comum efeitos de pejoratividade, caracterizando a desqualificação de todos os grupos que realizam alianças com o PRL e o PRC.

c) SVs tais como amolar, pedinchar, confabulam, descomporem, com o objetivo de caracterizar os tipos de práticas que retratam a ética dos candidatos às eleições;

d) SAdvS como tudo isso em plena efervescência, descomporem mutuamente, com presunção, proclamadamente uma das mais agudas... pouca vergonhas... constituem também uma das estratégias para caracterizar a perspectiva de avaliação do Sujeito anarquista em relação às esferas das práticas “eleitoreiras”.

e) SAdjS como cada qual mais inchado de virtudes, leis idiotas, três ou quatro centenas de ambiciosos, votar é inútil... são utilizados como um meio de vincular os efeitos das eleições à ética dos candidatos, reforçando, em última instância, a tese da inutilidade das eleições.

f) Recursos endofóricos e a construção de anáforas discursivas

Tais recursos salientam, dentro do conjunto de representações construídas, o perfil desqualificado das alianças realizadas em torno dos partidos e candidaturas que constituem as perspectivas de representatividade política do proletariado no regime republicano. As sds abaixo possibilitam a observação das condições em que tais recursos são formulados.

³³Referimo-nos aos Partidos Republicano Conservador e Partido Republicano Liberal.

sd1 “Mais três semanas e terá chegado o dia das eleições. O PRC, o PRL, os demais grupelhos federais, provinciais e municipais e uma chusma de indivíduos chamados independentes, tudo isso em plena efervescência.”

Conforme pode-se observar, na mesma medida em que posições antagônicas aos interesses dos movimentos de esquerda e do proletariado são representadas: a) por partidos conservadores e liberais; b) por alianças provinciais, municipais e federais; c) por adesões independentes; retomam-se tais posições através de um recurso anafórico (tudo isso) que remete, simultaneamente, a domínios inter e intradiscursivos. Deste modo, enquanto, na perspectiva do interdiscurso, “tudo isso” representa o conjunto heterogêneo de alianças liberais que se habilitam ao governo, na perspectiva do intradiscurso, a pronominalização adjetivada (tudo isso), por ser imprópria à correferenciação de agentes humanos, produz um efeito de pejoratividade que recobre o mérito de todas as candidaturas às eleições.

Portanto, é pelo viés de um recurso anafórico que o Sujeito anarquista produz uma dupla negação: a) a negação de outros domínios de saberes; b) a negação da credibilidade daqueles que se habilitam a representar o povo.

A sd2, transcrita abaixo, reproduz também de modo objetivo esse efeito de anaforização.

sd2 “Ora, toda a gente está fartíssima de saber que grande farça é essa das eleições. O reconhecimento de poderes em que uns quantos candidatos se reconhecem a si próprios para depois reconhecerem os outros, é proclamadamente uma das mais agudas e abracadabrantes pouca-vergonhas desta desmoralisadíssima democracia em que vegetamos. É nisso que se cifra o mecanismo de sufrágio: combinações e arranjos de paredros.

A referência “É nisso...”, ao retomar os enunciados anteriores: o modo de reconhecer poderes, a pouca vergonha, a desmoralização, passa também a ressignificá-los na seqüência posterior. Desta maneira, o recurso intradiscursivo produz, através de um aposto oracional, a síntese do que se entende por processo de sufrágio; isto é, “combinações e arranjos de paredros”. Por outro lado, ao desqualificar as práticas que compõem o processo eleitoral, o

Sujeito anarquista reitera mais uma vez suas posições, enfatizando a necessidade de garantir a omissão das massas no processo eleitoral, por não reconhecer as posições das instâncias partidárias como representativas dos interesses do proletariado.

É, pois, a partir da sustentação de domínios de saberes anarquistas que o Sujeito produz efeitos de negação de outros domínios de saberes, negando, em última instância, o lugar da representatividade pelo exercício do voto, como um lugar do exercício de emancipação política.

2.3. Um lugar de encontro entre as forças proletárias

Se há, no texto, um lugar assegurado à construção do perfil do político brasileiro na Primeira República, há também um lugar simbólico comum, através do qual concretiza-se o trabalho de interpelação das forças proletárias, a fim de que os conjuntos de posições anarquistas sejam propagados.

Este lugar, entretanto, mostrar-se-ia aparentemente indefinido, se investigado sob uma perspectiva estritamente “endofórica”, já que o processo de identificação entre anarquistas e o proletariado não se produz, a não ser sob formas indiretas, remetendo, portanto, a domínios interdiscursivos. Os recortes de seqüências discursivas que seguem auxiliam-nos a elucidar o modo como se produzem os efeitos de identificação com os eleitores proletários.

- a) “Ora, toda a gente está fartíssima de saber que grande farça é essa das eleições.”
- b) “Uns quantos se reconhecem a si próprios para depois reconhecerem os outros.”
- c) “O nosso povo, porém, tem o bom senso de não perder tempo...”
- d) “São estas umas verdades comesinhas que o povo tem apenas intuição...”

As relações acima colocam em evidência um recurso “exofórico”, onde as expressões que identificam os interpelados caracterizam-se por não referenciá-los de modo determinado, ao contrário dos recursos utilizados para construir o perfil dos políticos brasileiros. Desse modo, nas seqüências discursivas, o processo de interpelação produz-se através de um efeito “dêitico” que constrói o imaginário de eleitores do proletariado, configurando-os como os excluídos das

relações de produção político-partidárias que caracterizam o exercício de democracia republicana. É, pois, através de recursos de substituição lexical e de definitivizações que, gradualmente, são construídas as relações de identificação entre proletários e anarquistas, conforme as representações abaixo.

Definitivizações	Substituições léxicais
o	próximo (nós)
a	gente (todos nós)
os	outros (os excluídos)
o	nosso povo (todo o proletariado em exercício eleitoral)
o	povo (todos os eleitores)

Cabe observar que esse processo de indeterminação não se caracteriza estritamente pelo emprego de “correferências exofóricas”, senão por um jogo de pronominalizações que emerge como um efeito das substituições lexicais, remetendo, simultaneamente, a imagem do proletário à terceira pessoa (“os outros”, “o povo”), e à primeira pessoa (“o próximo”, “nosso povo”, “toda a gente”).

Deste modo, enquanto a referência a um outro opera para produzir um efeito de aliança global com todos os segmentos proletários, a referência à primeira pessoa produz um efeito de aproximação entre as posições do Sujeito anarquista e as demais posições abrigadas no seio do movimento proletário.

A incidência de substituições lexicais que formalizam o processo de interpelação do “próximo”, “de toda a gente”, dos “outros”, do “povo”, do “nosso povo”, portanto, acaba por funcionar como um recurso de ressignificação, onde cada leitura é identificada com um “nós”, produzindo efeitos tais como: “o próximo” somos nós, “os outros” (excluídos) também somos nós.

Em conseqüência, o efeito de homogeneização de posições a serem adotadas diante do processo de sufrágio é garantido por um lugar de encontro entre as forças proletárias, constituído, simbolicamente, pela representação de um lugar comum entre as mesmas: o lugar de exclusão entre as correlações de forças político-partidárias que aspiram aos votos dos segmentos proletários nas eleições.

É preciso, por fim, destacar o papel de uma referência que aponta para um campo de interdiscursividade distinto e marcadamente heterogêneo dentro do movimento articulatório entre fd de esquerda que interpelam o proletariado.

“‘Os puros’ da política acham que isso é um mal. Muito pelo contrário: é um bem: Para que votar? Para que eleger três ou quatro centenas de ambiciosos e que vão para a Câmara e para o Senado a se descomporem mutuamente e a fazerem leis idiotas...”

“... indigno e fraco é o homem que delega em outro homem o poder de o governar.”

A referência “os puros”, também não nomeada, à semelhança das referências “exofóricas” já apresentadas, remete a um Sujeito com posições contraditórias às posições do Sujeito anarquista, representado: a) por uma qualificação questionável; b) por um outro, cuja posição precisa ser retomada.

Como se pode observar, trata-se de um “eles”, mas não o mesmo que identifica o Sujeito de fd político-partidárias em processo de candidatura, ou os segmentos proletários interpelados pelo lugar simbólico da exclusão. Trata-se, aqui, de uma posição de Sujeito que tem legitimidade no interior das alianças realizadas entre facções de esquerda, ainda que incompatível com as posições do Sujeito anarquista, que entende a representatividade governamental como uma prática antagonica ao exercício da democracia.

Por essa razão, ao questionar posições que contraditam os saberes anarquistas, “Para que votar?” “Para que eleger três ou quatro centenas de ambiciosos...” o Sujeito anarquista passa a justificar sua posição, projetando, no interior do seu discurso, um perfil de representante político do povo, cujos interesses são antagonicos ao do próprio povo “... vão para a Câmara e o Senado a se descomporem mutuamente e a fazerem leis idiotas...”; “... sinão precisamente para colocar os interesses partidários acima e adiante dos votos.”.

Desse modo, ao representar também como “indigno e fraco” o homem que delega ao outro o poder de representá-lo, o Sujeito anarquista não somente projeta as posições dos partidos e candidatos

às eleições como antagonicas à sustentação dos interesses dos movimentos proletários, mas também coloca sob suspeita a coerência e a legitimidade de posições dos militantes que entendem o exercício eleitoral como um princípio que sustenta o processo de emancipação popular.

3. À GUIA DE ALGUMAS CONCLUSÕES

As análises realizadas evidenciaram, ao mesmo tempo, as condições de funcionamento de um discurso de antagonismo com as esferas político-partidárias do país e os segmentos de esquerda favoráveis à manutenção do sistema de representatividade, através de processos de sufrágio. Focalizaram também a construção de um discurso de aliança com todos os segmentos proletários, tendo como objetivo incorporar domínios de saberes anarquistas no campo das práticas políticas do proletariado. Entretanto, na medida em que as metas do Sujeito anarquista consistiram em ressignificar a compreensão dos trabalhadores a respeito das relações existentes entre democracia e representatividade, configurando-as como paradoxais, foram desestabilizados conjuntos de saberes de outras facções integrantes do movimento operário no Brasil.

Este processo de desestabilização, no entanto, não adquire visibilidade no plano das repetições horizontais, já que os “puros da política”, “os indignos” e os “fracos” não são nomeados, mas apenas caracterizados por práticas de delegação de poderes e, conseqüentemente excluídos do processo de interpelação da massa trabalhadora, conclamada a exercer seu direito de cidadania através da negação do voto.

É o plano das repetições verticais, deste modo, que constitui um campo de interdiscursividade aberto, onde as interpretações dependem das condições de resgate das contingências históricas que explicam as aproximações realizadas entre fd socialistas e anarquistas.

Tais constatações, portanto, é que justificam as relações de determinação/indeterminação construídas no interior das seqüências discursivas, demonstrando, em última instância, que o indeterminado consiste de um efeito de interdições sobre o dizer, reguladas pelas condições de formação de um estado de aliança entre fd heterogêneas e com posições incompatíveis entre si.]

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COURTINE, Jean Jacques. Quelques problèmes theoriques et methodologiques en analyse du discours: a propos du discours communiste adressé au chrétiens. Paris: Université de Paris X, these pour le doctorat de troisième cycle de linguistique, Mars, 1980.
- _____ et MIRANDIN, Jean Marie. Quel object pour l'analyse du discours? Materialités discursives. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1981.
- HALLYDAY, M.A.K., HASAN, R. Cohesion in English. London, Longman, 1976.
- INDURSKY, Freda. Da anáfora textual à anáfora discursiva. Anais do I Encontro do CELSUL. Florianópolis, UFSC, nov. 1995. (no prelo)
- ORLANDI, Eni P.; GUIMARÃES, Eduardo. Unidade e dispersão: uma questão do sujeito e do discurso. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez, 1988.
- PÊCHEUX, Michel. Hacia el analisis automático del discurso. Madrid, Gredos, 1975.
- _____. O discurso: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990.
- Revista "A Vida" (Ed. Fac-Similar do Archivo Stórico Del Movimento Operário Brasileiro). Rio de Janeiro: Ed. Ícone, 1987.
- ZANDWAIS, Ana. Formações discursivas da classe operária brasileira na 1ª república. Tese de Doutorado. Porto Alegre, PUCRS, out. 1993.

EVIDÊNCIAS MORFOLÓGICAS PARA A NÃO-CLASSIFICAÇÃO GENÉTICA DO KOKAMA

Ana Suelly Arruda Câmara Cabral
Universidade Federal do Pará

1. Introdução

O Kokama é uma língua cuja trajetória histórica é de maior interesse para a questão do desenvolvimento de uma língua. Durante a presença jesuítica no Alto Amazonas (1637-1768), esta língua foi usada como língua geral, na área que ficou sendo conhecida como a Província de Maynas e que incluía os seguintes rios: o Baixo Ucayali, o Baixo Uallaga, o Baixo e o Alto Pastaza e o Rio Napo. Atualmente, dos 20.000 indivíduos que representam a etnia kokama e que vivem em comunidades no Peru, Brasil³⁴ e Colômbia³⁵, apenas 2.000 deles, situados no Peru, usam a sua língua nativa como primeira língua.³⁶

Um dos fatos mais curiosos da língua Kokama é a discrepância existente entre as fontes lingüísticas de onde provêm respectivamente seu vocabulário e a sua gramática. Sessenta por cento do vocabulário básico do Kokama é de origem Tupí-Guaraní, com formas deriváveis de formas como as do Tupinambá. Por outro lado, as características de sua gramática são extremamente diferenciadas das características gramaticais compartilhadas pelas línguas que compõem a família lingüística Tupí-Guaraní. Não

³⁴Pelo menos 800 Kokama vivem hoje em pequenas comunidades às margens do Alto Solimões (AM). Destes, aproximadamente 30 indivíduos guardam na memória lembranças da língua Kokama.

³⁵Os poucos Kokama que vivem na Colômbia, aproximadamente 200 indivíduos, vivem ou na cidade de Letícia, ou nas ilhas vizinhas. Dois dos índios Kokama que conhecemos em Letícia, os únicos que detinham um conhecimento razoável da língua materna e que nos ajudaram na nossa pesquisa lingüística, faleceram em 1990.

³⁶Ver Agüero, 1992.

obstante, o Kokama ficou conhecido, desde o início da presença jesuítica no Alto Amazonas até o presente, como uma língua inquestionavelmente Tupí-Guaraní, fato este explicado pelas similaridades encontradas entre o seu vocabulário e o vocabulário de línguas como o Tupinambá e o Guaraní Antigo. Rodrigues (1985), em seu artigo Classificação Interna na Família Lingüística Tupí-Guaraní, além de ser o primeiro lingüista histórico a observar a existência de discrepâncias gramaticais entre o Kokama e as línguas daquela família lingüística, levanta a hipótese de que o Kokama poderia se tratar do resultado do contato entre um povo de origem Tupí e outro de origem não-Tupí.

Neste trabalho, nós apresentaremos evidências lingüísticas, no caso morfológicas, que provam que o Kokama, de fato, originou-se a partir de uma situação de contato envolvendo grupos de nativos falantes de línguas de origem genética distintiva e que, por conseguinte, o Kokama não pode ser classificado geneticamente à luz do Método Comparativo. Segundo os princípios inerentes ao Método Comparativo, para que se possa estabelecer relacionamento genético entre línguas é necessário que sejam estabelecidas correspondências sistemáticas entre todos os subsistemas lingüísticos das línguas comparadas. No caso do Kokama, apenas parte do seu vocabulário básico pode ser derivável de formas como as do Tupinambá, através de correspondências regulares de som, ao passo que sua morfologia e sintaxe (morfofossintaxe) diferem substancialmente dos respectivos subsistemas lingüísticos das línguas da família Tupí-Guaraní.³⁷

As conclusões sobre o desenvolvimento não-genético do Kokama, aqui expostas, constituem uma versão resumida de parte dos resultados apresentados em Cabral (1995), que trata, de forma detalhada, da origem não genética do Kokama, com base no modelo analítico sobre mudanças de língua induzidas por contato, proposto por Thomason e Kaufman (1988). Este modelo oferece um vasta gama de previsões e explicações dos possíveis e diferentes resultados de línguas em situação de contato. A premissa básica do modelo de Thomason e Kaufman (1988: 35) é a de que “É a história sociolingüística dos falantes e não a estrutura de sua língua

³⁷Ver Cabral, 1995.

que é o determinante principal do resultado das línguss em contato.” (tradução nossa). A escolha deste enfoque teórico levou em consideração os seguinte pontos: a) o modelo de Thomason e Kaufman (1988) torna possível a investigação de diferentes graus e tipos de interferência em situações de línguas em contato; b) o modelo, baseado nos critérios para a determinação de relacionamento genético (correspondências sistemáticas em todos os subsistemas lingüísticos) requerido pelo Método Comparativo, possui importantes implicações teóricas para a lingüística genética; e c) uma das principais preocupações da teoria é com as línguas que não podem ser classificadas geneticamente.

Na discussão a seguir, nós apresentaremos evidências morfológicas que fundamentam a hipótese de que o Kokama não pode ser classificado, seja como uma língua Tupí-Guaraní, seja como uma língua pertencente a qualquer outra família lingüística. Essas evidências, somadas a evidências fonológicas e sintáticas encontradas a partir de uma comparação sistemática dos subsistemas lingüísticos do Tupinambá e do Kokama³⁸, levaram à identificação dos traços Tupí e não-Tupí do Kokama, bem como da extensão dos mesmos e sua implicação para a classificação não-genética do Kokama. Os resultados da comparação, somados às evidências encontradas no material publicado, mencionado ou se referindo à história dos falantes Kokama, constituem as base para a identificação do possível caminho de desenvolvimento histórico seguido por esta língua.³⁹

Nossas conclusões sobre as estruturas lingüísticas do Kokama se baseiam em duas fontes principais: Faust (1954; 1970; 1981) e Cabral (1988, 1989, 1992 e1995). Quanto ao Tupinambá, as principais fontes pesquisadas foram Anchieta (1595) e Rodrigues (1981, 1985 , 1990 e 1996).

2. Evidências morfológicas

³⁸Ver Cabral, 1995.

³⁹Sobre a identificação do possível caminho de desenvolvimento seguido pela língua Kokama, ver Cabral, 1995:292-299.

Quando comparamos a morfologia do Kokama com a morfologia do Tupinambá, constatamos uma profunda diferença entre as duas línguas. Kokama possui um número bastante reduzido dos morfemas e categorias gramaticais expressos nas línguas da família Tupí-Guaraní. Sua morfologia extremamente simplificada, sinais de aprendizagem imperfeita de uma língua Tupí-Guaraní, encontrada em um número significativo de seus itens lexicais e alguns afixos derivacionais de origem não-Tupí-Guaraní constituem evidências definitivas para a conclusão de que o desenvolvimento histórico do Kokama foi um desenvolvimento não-genético. Adam (1988), Rivet (1910) e Lemle (1971), entre outros, confiaram demasiadamente nas similaridades entre as formas do Kokama e as formas do Tupinambá, quando tentaram demonstrar o relacionamento genético do Kokama com as línguas da família Tupí-Guaraní. A posição de Thomason (1988:20) é a de que “a hipótese que é fundamentada apenas na correspondência regular de som no vocabulário básico, não pode ser considerada mais do que promissora” (tradução nossa). E nós acreditamos que Adam, Rivet e Lemle excluiriam o Kokama da família Tupí-Guaraní se os dados dessa língua tivessem sido usados no estabelecimento de correspondências gramaticais.

2.1. Características morfológicas do Kokama e do Tupinambá

Tupinambá é uma língua polissintética, caracterizada por um grau médio de síntese, com algumas instâncias de fusão. Essa língua possui prefixos e sufixos derivacionais. Segundo Rodrigues (1981:13), Tupinambá distingue três classes abertas de palavras: verbo, nomes e partículas. Verbos, nomes e posposições são, segundo Rodrigues (1996:57) as classes “...dotadas de flexão.” Já as partículas não recebem afixos flexionais (Rodrigues, 1981:13). Tupinambá faz uso significativo de reduplicação e composição, incluindo incorporação.

O Kokama, por outro lado, é um tipo de língua isolante. Nele, há ausência total de morfologia flexional. Podemos observar nos exemplos apresentados a seguir que as séries de prefixos pronominais e relacionais típicos das línguas Tupí-Guaraní (ver Rodrigues, 1985) não ocorrem em Kokama como seqüências de sons analisáveis, conforme ilustrado a seguir:

Quadro 1: Formas flexionadas do Tupinambá versus formas flexionadas do Kokama

Tupinambá	Kokama
o- so 3- ir ‘ele vai’	ucu ir ‘ir’
ya wasem l (icl.) chegar ‘nos chegamos’	yawatxima chegar ‘chegar’
i- nupã R- bater ‘bater nele’	inupa bater ‘bater’

Kokama possui apenas 8 afixos, todos sufixos derivacionais: **.ta** ‘causativo’, **.ka** ‘reflexivo’, **.kaka** ‘recíproco’, **.wara** ‘nominalizador’, **.ta** ‘nominalizador’, **.tara** ‘nominalizador’, **.wacu** ‘intensivo’, **.yma** ‘negação.’ Desses oito sufixos, o causativo, o reflexivo e o recíproco são de origem não-Tupí-Guaraní. Em Kokama, as únicas operações morfológicas encontradas são derivação e composição. Aspecto, tempo, modo e polaridade são expressos nesta língua por meio de partículas, sendo que algumas delas são clítics. De todos os dados analisados do Kokama, que representam um número considerável, podemos afirmar que esta língua não possui mais de três morfemas por palavra.

Kokama possui três classes abertas de palavras: nomes, verbos e advérbios. Muitos dos empréstimos oriundos do Quechua, Português e Espanhol encontram-se nestas três classes. As demais, são classes fechadas: pronomes pessoais, pronomes demonstrativos, relacionais, quantificadores, subordinadores e coordenadores.

Se nomes e verbos em línguas Tupí-Guaraní podem ser distinguidos pelas categorias gramaticais que são realizadas em cada uma dessas classes, através de afixos flexionais (ver Rodrigues,

1996:57-60), em Kokama, na ausência de critérios puramente morfológicos, as classes de palavras são distinguidas a partir de sua distribuição sintática.

2.2. Nomes

Os nomes em Kokama se referem sobretudo a seres e coisas. Esta classe de palavras ocupa o núcleo de uma frase nominal e pode funcionar como sujeito de verbos intransitivos e estativos, sujeito e objeto de verbos transitivos, possuidor ou elemento possuído em construções genitivas e complemento de posposições. Nomes podem ser modificados por verbos estativos que carregam um significado afetivo como **casu** ‘ser pobre, insignificante’, **tua** e **nua** ‘ser grande’ (usados, respectivamente, para coisas animadas e inanimadas). Nomes podem também ser modificados por partículas como **kira** ‘pequeno’ e **kanu**, **+nu** (marcas de pluralidade usadas respectivamente por homens e mulheres).

Segundo Rodrigues (1996:65), o Tupinambá é “[...] uma língua cuja organização sintática repousa diretamente na distinção, por meio da marcação de caso, entre argumento e predicado.” Assim, nomes e verbos podem funcionar como argumentos, desde que flexionados com marcador casual. No entanto, como observa Rodrigues (1996:57), verbos são identificados morfológicamente, uma vez que apenas os membros desta classe “...podem receber os prefixos pessoais marcadores de sujeito, o que não acontece com os nomes.”

2.3. Pronomes Pessoais

Como os nomes, os pronomes pessoais em Kokama podem ser núcleos de sintagmas nominais que funcionam como sujeito, objeto e complemento de posposições. Uma comparação das formas pronominais do Kokama com as do Tupinambá mostram, não só como o Kokama diverge do Tupinambá, mas também das demais línguas da família Tupí-Guaraní.

Quadro 2: Formas pronominais do Kokama

Formas Livres		Clíticos
homem	mulher	homem

			mulher	
1	tá	éce	ta+	ca+
2		éne		na+
3	úri úra	áy	ras+	ya+
lpl		ini (incl.)		ini+
lpl	tána (excl.)	pénu	tana+	penu+
2pl		épe		epe
3pl	rána	inu	ra(na)+	inu+

Quadro 3: Pronomes pessoais do Tupinambá (Rodrigues, 1981:18, 1990:395)

	conjunto 1	conjunto 2	conjunto 3
‘eu (1)’	isé	syé	
‘você (2)	ené	né	yeepe
‘nós (excl./le3)’	oré	oré	
‘nós (incl./1 e2)	yané	yané	peyepé
‘nós (incl./1,2 e 3)’	asé	asée	
‘vocês (2 e 3)	pee	pee	

Como podemos observar no quadro 2 acima, Kokama apresenta uma distinção de gênero biológico em suas formas pronominais, o que não constitui uma característica típica das línguas Tupí-Guaraní. A maioria de suas formas pronominais são de origem não-Tupí-Guaraní e compreendem as formas de primeira pessoa do singular, primeira pessoal do plural exclusiva, terceira pessoa singular e terceira pessoa do plural da fala masculina, bem como a terceira pessoa do plural da fala feminina.

Kokama difere, ainda, do Tupinambá no que diz respeito aos pronomes pessoais, pois, no Tupinambá, segundo Rodrigues

(1981:17), os pronomes possuem limitações de distribuição morfológica e sintática. Como observa Rodrigues (1981:17); a Série 1 de pronomes do Tupinambá “só ocorre como enunciado independente, como sujeito de orações equativas e como sujeito enfático de outras orações”. A Série 2 “ocorre como determinantes em locuções nominais e em locuções verbais (indicando o objeto nas transitivas e o sujeito nas intransitivas).” Já a Série 3 “só ocorre como sujeito das orações transitivas, cujo objeto é ou inclui o falante.” Essas limitações de distribuição morfológica e sintática não existem em Kokama. Rodrigues (1981:17) enfatiza, ainda, que os pronomes em Tupinambá se caracterizam morfológicamente por apresentar com exclusividade uma forma de caso dativo, construída como sufixo **-bé**, **-bó**. Como já dissemos, acima, Kokama é uma língua isolante.

2.4. Pronomes demonstrativos

Kokama possui um reduzido sistema de pronomes demonstrativos que diferencia formas que indicam ‘perto do falante’, **ikya** (FM), **ahan** (FF) das formas que indicam ‘longe do falante’, **yuka** (FM), **yukun** (FF). Destas formas, apenas **ikya** pode ser correlacionada com uma forma do Tupinambá iké flexionada com o sufixo **-a** ‘caso argumentativo’, embora esta marca de caso típica das línguas Tupí-Guaraní não seja analisável na forma do Kokama. Os demais pronomes demonstrativos do Kokama são de origem não-Tupí-Guaraní. Observamos, ainda, que Tupinambá, diferentemente do Kokama, possui um elaborado sistema de demonstrativos que faz referência à visibilidade, distância (perto/longe do falante), distância (perto/longe do ouvinte) e referência ao que é determinado/indeterminado (ver Rodrigues, 1981:15).

2.5. Quantificadores

Em Kokama, numerais e pronomes indefinidos ocorrem como quantificadores em sintagmas nominais. O sistema numérico do Kokama contém numerais de origem Tupí-Guaraní:

Quadro 4: Numerais do Kokama derivados de formas do Tupinambá

	Tupinambá	Kokama
‘um’	oyepe	oype
‘dois’	mokõy	mukuyka
‘três’	mosapyr	mucapyryka
‘quatro’	oyoirunik	iruaka

Do número cinco em diante os numerais do Kokama são empréstimos do Quechua. Diferentemente do Tupinambá, os numerais do Kokama não se caracterizam morfológicamente pelo prefixo *mo.*, o. ‘numeral’. No entanto, vestígios deste prefixo são encontrados nas sequências de sons que constituem a forma fonológica dos numerais Kokama de origem Tupi-Guaraní.

2.6. Relacionais

Os relacionais do Kokama codificam relações de caso de sintagmas nominais oblíquos e de local em sintagma locativos. A maioria dos relacionais Kokama são de origem Tupi-Guaraní.

2.7. Adjetivos

Kokama não possui adjetivos. O significado adjetival é expresso por meio de verbos estativos que aparecem em construções relativizadas:

uri(FM)	yauki	a	uka	nua	+n
3ps	fazer	fut	casa	ser.grande	+R

‘ele vai fazer uma casa grande’

uka	nua	+n	ra+	yauki	a
casa	ser.grande	+R	3ps(FM)	fazer	fut

‘ele vai fazer uma casa grande’

Por outro lado, quando usados como predicados, os verbos estativos ocorrem sem o relativizador:

ukua nua

casa ser grande

‘(a) casa é grande’

2.8. Verbos

Verbos em Kokama encontram-se divididos em três sub-classes: transitivo, intransitivo e estativo. Verbos intransitivos não possuem objetos nominais. Verbos estativos são verbos de qualidade e podem ocorrer com um objeto oblíquo. Verbos intransitivos ocorrem com nominais sujeito e objeto. Kokama não possui cópula. Um pequeno conjunto de verbos indica aspecto quando segue o verbo principal: **ucu** ‘andativo’, **uri** ‘venitivo’, **yuti** ‘progressivo’, **ukwa** ‘habitual’ e **iara** ‘desiderativo’. Kokama possui quatro partículas que indicam tempo: **úy** ‘passado imediato’, **ikwá** ‘passado recente’, **curi** ‘passado remoto’ e **á** ‘futuro.’ Três partículas marcam modo em sintagmas verbais: **era** ‘subjuntivo’, **mia** ‘contrafactual’ e **mia nun** ‘optativo’

Já em Tupinambá, os verbos fazem parte de uma classe de palavras flexionáveis que se combinam com os prefixos pessoais e com os sufixos modais de gerúndio, circunstancial, subjuntivo, indicativo e imperativo.

2.9. Advérbios

Kokama possui uma classe de advérbios que pode ser dividida em sub-classes de acordo com a função que desempenham: locativa, temporal, modal, intensificadora e interrogativa. Tupinambá não possui uma classe de advérbios.

2.10. Coordenadores

Kokama possui as partículas de origem não-Tupí-Guaraní **+ra** ‘mas’ e **urian/yan** ‘mas’ que funcionam como conectivos em construções coordenadas do tipo adversativo. O conceito aditivo é um empréstimo do Espanhol ‘y.’ Tupinambá não possui conectivos.

2.11. Subordinadores

Os principais subordinadores do Kokama são todos de origem não-Tupí-Guaraní. Algumas posposições, como **wiri** ‘sob’ e **ariwa** ‘sobre’, que se correlacionam com formas do Tupinambá, podem funcionar como subordinadores. Nesta função, seus respectivos significados são ‘embora’ e ‘enquanto’.

3. Conclusão

A morfologia do Kokama é extremamente reduzida, o que marca um acentuado contraste entre esta língua e a língua

Tupinambá, fonte da maioria dos itens lexicais que compõem o vocabulário básico do Kokama. Dois dos cinco sufixos Kokama que vêm da língua Tupinambá, **.tara** e **.ta** são derivados de alomorfes dos correspondentes sufixos do Tupinambá, encontrados em contextos fonológicos específicos, seguindo temas terminados em /y/. A ausência de alomorfa inerente aos morfemas gramaticais do Kokama acentua ainda mais a simplicidade característica da sua morfologia. A ausência de flexão e de relevantes morfemas gramaticais Tupí-Guaraní em Kokama é uma forte demonstração de que a estrutura de suas palavras não segue a estrutura das palavras das línguas Tupi-Guaraní. É verdade que vestígios de vários morfemas gramaticais Tupí-Guaraní podem ser identificados nas sequências de sons que fazem a forma fonológica de palavras Kokama, o que constitui uma prova de que os falantes do Kokama foram expostos a uma língua Tupí-Guaraní completamente flexionada. Contudo, esses vestígios não parecem constituir evidências de que Kokama tenha perdido os traços estruturais Tupi-Guaraní devido a mudanças internas, ocorridas durante um longo período de tempo de separação das línguas da referida família lingüística. As similaridades entre a forma fonológica de muitos dos itens Kokama e formas flexionadas do Tupinambá constituem provas de que este não teria sido o caso. Estas similaridades constituem, sim, provas de que falantes de línguas não-Tupí-Guaraní aprenderam imperfeitamente uma língua desta família lingüística. Aliás, provas de aprendizagem imperfeita de uma língua Tupi-Guaraní são encontradas nos demais subsistemas lingüísticos do Kokama (ver Cabral, 1995).

As evidências aqui apresentadas são suficientes para concluirmos que Kokama basicamente não tem utilidade na reconstrução do sistema morfológico do Proto-Tupí-Guaraní e que a ausência de correspondências estruturais entre a morfologia do Kokama e a morfologia do Tupinambá já elimina a hipótese de que o Kokama é geneticamente relacionado com as línguas que integram a família lingüística Tupi-Guaraní. O resultado da comparação da fonologia e sintaxe do Tupinambá com os respectivos subsistemas lingüísticos do Kokama, apresentados em Cabral (1995), vêm apenas comprovar o fato de que Kokama não é uma língua Tupí-Guaraní.

Finalmente, Kokama é um tipo de língua que não pode ser classificada geneticamente, pois seus subsistemas lingüísticos não encontram suas origens em uma única proto-língua. A falta de correspondências sistemáticas entre léxico, fonologia, morfologia e sintaxe do Tupinambá e do Kokama, sinais de aprendizagem imperfeita de uma língua Tupí-Guaraní e de traços não-Tupí, em todos os subsistemas lingüísticos do Kokama (ver Cabral, 1995) constituem evidências definitivas para que o Kokama seja incluído no conjunto de línguas que não podem ser classificadas geneticamente, ou seja, o conjunto das línguas isoladas.

Abreviaturas e símbolos usados neste trabalho

b	consoante fricativa bilabial sonora
tx	consoante africada alveo-palatal surda
.	morfema derivacional
-	morfema flexional
+	clítico
R-	prefixo relacional
REL	relacional
fut	futuro
FM	fala masculina
FF	fala feminina
3ps	terceira pessoa do singular
1pl	primeira pessoa do plural
2pl	segunda pessoa do plural
3pl	terceira pessoa do plural
excl.	exclusiva
incl.	inclusiva

REFERÊNCIAS

- Adam, Luciam. 1883. *Materiaux pour Servir à l'Établissement d'une Grammaire Comparée des dialectes de la Famille Tupi-Guaraní*. Bibiothèque Linguistic Americaine, Tome III.
- Agüero, Oscar A. 1992. *The Millenium among the Tupi-Kokama*. A case of Religious Ethno-dynamism in the Peruvian Amazon. Uppsala Research Reports in Cultural Anthropology, no. 11.
- Anchieta, Joseph de [1595] 1990. *Arte da grammatica mais falada na costa do Brasil*. São Paulo. Ed. Loyola.
- Cabral, A. C. Ana Suelly. 1988. Dados lingüísticos do Kokama (manuscrito).
- _____. 1989. Dados Lingüísticos do Kokama (manuscrito).
- _____. 1992. Dados lingüísticos do Kokama (manuscrito).
- _____. 1995. *Contact-Induced Language Change in the Western Amazon: The non-Genetic Origin of the Kokama Language*. Ph. D. Dissertation, University of Pittsburgh.
- Lemle, Miram. 1971. Internal Classification of the Tupí-Guaraní Linguistic Family. In Bendor Samuel, ed., *Tupi Studies I*, 107-129.
- Rivet, Paul. 1910. Les Langues Guaranis du Haut Amazone. *Journal da la Societé des Américanistes de Paris*, 7:149-178.
- Rodrigues, Aryon Dall'Igna . 1981. A Estrutura do Tupinambá (MS).
- _____. 1985. Relações Internas na Família Tupí-Guaraní. *Revista de Antropologia* 27/28:33-53. São Paulo.
- _____. 1990. I and You= Neather you nor I: the personal system of Tupinambá. In *Amazonian Linguistics: Studies in South American Indian Languages*. Payne D.L. (ed.) 393:406.
- _____. 1996. Argumento e predicado em Tupinambá. In *Boletim da Academia Brasileira de Lingüística*, 19:57-70.
- Thomason, S. G. & Kaufman, T. 1988. *Language Contact, Creolization and Genetic Linguistics*. University of California Press.

CONSIDERAÇÕES SOBRE CLASSES DE PALAVRAS EM KA'APOR

Beatriz Carretta Corrêa da Silva⁴⁰

1. Introdução

A língua Ka'apor é falada por um grupo indígena tradicionalmente conhecido por Urubú-Ka'apor, que vive, atualmente, na Área Indígena Alto Turiaçu, região compreendida entre os rios Turiaçu, a leste, e Gurupi, a oeste, no Estado do Maranhão junto à divisa com o Estado do Pará.

Esta é uma língua Tupí-Guaraní que, de acordo com a classificação interna dessa família lingüística realizada por Rodrigues (1985), pertence ao Subconjunto VIII.

De acordo com a análise apresentada por Kakumasu (1986) e com o breve perfil da gramática Ka'apor apresentada por Kakumasu & Kakumasu (1988), a língua em apreço apresenta duas subclasses de verbos: descritivos e declarativos, estes incluindo os transitivos e os intransitivos; quatro subclasses de substantivos; quatro subclasses de posposições; além de adjetivos, advérbios, numerais e pronomes pessoais e possessivos. Esta divisão em subclasses baseia-se nos prefixos que os substantivos, as posposições e os verbos descritivos utilizam.

O objetivo do presente trabalho é reavaliar as classes descritas para esta língua, explicitando as diferenças subjacentes a esses dois grupos de verbos, identificando os diversos contextos em que ocorrem e as formas que assumem, além de tentar aprofundar as relações que mantêm com as demais classes de palavras que partilham o mesmo conjunto de prefixos. Para tanto, será efetuada uma análise comparativa, utilizando-se descrições e análises do Tupinambá, língua da mesma família, realizadas por Rodrigues (1953, 1981, 1994), além de textos narrados e redigidos por índios Ka'apor, compilados e organizados em forma de livro por James e

⁴⁰Mestrado em Lingüística, LIV/IL/UnB. Bolsista de Mestrado do CNPq.

Kiyoko Kakumasu (1990), enunciados retirados da descrição apresentada por James Kakumasu (1986) no *Handbook of Amazonian Languages, volume 1*, bem como frases elicitadas em pesquisa de campo.

2. Descrição

Kakumasu (1986: 327) apresenta a seguinte distinção entre orações declarativas e descritivas, com base no tipo de predicado que apresentam e nos prefixos que utilizam:

	Or. Declarativas
Or. Descritivas	
a. Prefixo de 1 e 2 pessoas	+
-	
b. Prefixo imperativo	+
-	
c. Predicado	verbo declarativo
verbo descritivo	

Os verbos declarativos incluem os transitivos e os intransitivos e recebem prefixos marcadores de pessoa que concordam com o sujeito:

	Singular	Plural
1	<i>a-</i>	<i>ja-</i>
2	<i>ere-</i>	<i>pe-</i>
3	<i>(u- ~ o-) ~ ∅</i>	

Com relação à alternância na terceira pessoa, os verbos monossilábicos recebem os alomorfes *u-* ou *o-*, este último se a vogal do tema for o, e os demais recebem o alomorfe \emptyset .

Kakumasu (1986: 333) caracteriza as orações descritivas como aquelas que contêm verbos de tipo adjetival e diferencia os verbos descritivos dos declarativos pelo tipo de prefixo pessoal que utilizam. Com base na descrição do autor, poder-se-ia dividir os verbos descritivos em três subgrupos, conforme o quadro abaixo:

	subgrupo 1	subgrupo 2	subgrupo 3
sujeito 3	<i>i-</i>	<i>h-</i>	∅
sujeito 2	∅	<i>r-</i>	∅
sujeito 1	∅	<i>r-</i>	∅

Entretanto, em outra passagem de seu estudo, Kakumasu (1986: 392-3) se contradiz ao afirmar que os verbos descritivos apresentam apenas prefixos de terceira pessoa do singular, e que, quando é semanticamente possível haver um sujeito de primeira ou segunda pessoa, são utilizados pronomes independentes. Além disso, os prefixos utilizados pelos verbos descritivos apresentam a mesma forma dos prefixos que ocorrem com os substantivos e com as posições. Baseado no padrão de utilização desses prefixos, Kakumasu (1986) distingue quatro subclasses de verbos descritivos, de substantivos e de posições:

<i>i-</i>	<i>h-</i>	<i>x-</i> (□-)
<i>outros</i>		
<i>ih</i> □ <i>m</i> 'é liso'	<i>heta</i> 'são muitos'	□ <i>uru</i> 'é áspero'
<i>katu</i> 'é bom'		
<i>iãkã</i> 'sua cabeça'	<i>hamu</i> □ <i>j</i> 'seu avô'	□ <i>upe</i> 'suas costas'
<i>ka'a</i> 'mato'		
<i>ipe</i> 'para'	<i>hupi</i> 'pelo'	□ <i>ot</i> □ 'em direção a'

Segundo Kakumasu, para os verbos, a classe *h-* muda o prefixo para *r-* quando o sujeito não é de terceira pessoa; para os substantivos, a subclasse *outros* é não-possuída e também vai ocorrer a mudança de *h-* para *r-* quando o possuidor não for de terceira pessoa; além disso, □ - vai transformar-se em *k-* quando o verbo descritivo for usado como adjetivo ou quando o substantivo for possuído por não-terceira pessoa (Kakumasu, 1986; Kakumasu & Kakumasu, 1988).

3. Discussão

Pode-se perceber certa inconsistência na descrição da língua Ka'apor apresentada por Kakumasu (1986) e Kakumasu &

Kakumasu (1988). Com base na descrição acima e considerando-se uma regra fonológica geral desta língua, $ik > \square / _ V$, pode-se empreender uma interpretação bastante distinta das classes de palavras. Levando-se em consideração apenas a regra fonológica mencionada, já haveria a redução de quatro para três subclasses: a "classe *x*-" deixaria de existir, pois todos os seus membros fariam parte, na realidade, da "classe *i*-" ($i + kuru > \square uru$).

Tomando-se os verbos como ponto de partida, pode-se dizer que os ditos "declarativos", isto é, transitivos e intransitivos, são morfologicamente distintos, pois são os únicos que recebem os prefixos marcadores de pessoa *a-*, *ere-*, *u-*, *ja-*, *pe-*, podendo, portanto, ser considerados como integrantes de uma classe de palavras: a classe dos verbos. Essa é a única classe de palavras que pode ser determinada mediante a utilização de critério morfológico. Os substantivos, as posposições e os adjetivos empregam o mesmo conjunto de prefixos flexionais e devem, portanto, ser diferenciados por algum outro critério.

Levando-se em consideração que substantivos, posposições e adjetivos não recebem flexão de pessoa, deve-se analisar os prefixos que a eles se unem por outro ângulo. De acordo com Rodrigues (1994), existe em Tupinambá, língua da mesma família lingüística que o Ka'apor, um outro conjunto de prefixos que são aplicados a verbos, nomes e posposições e que vão indicar "certos aspectos sintáticos e semânticos do determinante de uma dada palavra." O determinante de um nome será seu genitivo (possuidor), o dos verbos intransitivos o sujeito, o dos verbos transitivos o objeto direto e o das posposições o núcleo da locução pospositiva. Ainda segundo esse autor, esses prefixos, chamados relacionais, podem ser representados da seguinte forma:

	Classe I	Classe II
determinante:		
não-correferente e contíguo		∅
<i>r-</i>		
não-correferente e não-contíguo	<i>i-</i>	<i>s-</i>
~ <i>t-</i>		

humano genérico

$m- \sim \emptyset$

$t- \sim \emptyset \sim \# V > \emptyset$

As classes I e II são classes morfológicas de temas. A divisão nessas duas classes se dá de acordo com o tipo de prefixo relacional que cada uma utiliza, não havendo distinção semântica entre elas (Rodrigues, 1953).

Mesmo que se considerem todas as diferenças entre o Ka'apor e o Tupinambá, as informações acima podem ainda ser utilizadas com algum proveito. As duas classes parecem se manter, uma vez que ainda existem os dois grupos de prefixos. No entanto, há em Ka'apor alguns temas de adjetivos que não recebem prefixos, diferentemente do Tupinambá. Cabe registrar também que temas da classe II que contêm o fonema h, em conseqüência de um processo de dissimilação, apresentam um alomorfe \emptyset (*h-ah□ → \emptyset -ah□ 'é doído'). Se os chamados prefixos relacionais ainda continuam a marcar em Ka'apor uma relação de contigüidade, então eles poderiam ser representados pelo seguinte diagrama:

	Classe Ia	Classe Ib
Classe II		
determinante:		
não-correferente e contíguo	\emptyset	\emptyset
$r-$		
não-correferente e não-contíguo	$i-$	\emptyset
$(h- \sim \emptyset) \sim t-$		
humano genérico	\emptyset	\emptyset
$t- \sim \emptyset \sim \# V > \emptyset$		

O *s-* do Tupinambá, indicando determinante não-contíguo, é o *h-* do Ka'apor (Proto-Tupí-Guaraní *ts > Tupinambá s, Ka'apor h). Ter-se-ia, assim, duas classes de temas em Ka'apor, sendo a primeira dividida em duas subclasses.

Porém, ao contrário do Tupinambá, no Ka'apor os prefixos relacionais não são usados para marcar o objeto dos verbos transitivos, nem o sujeito dos intransitivos, exceto um grupo restrito de intransitivos que Kakumasu (1986) interpreta como auxiliares.

Resta, portanto, examinar os contextos em que esses prefixos ocorrem para tentar compreender as relações que estão estabelecendo com os demais termos da sentença. Iniciando-se com as posposições, observa-se que nos exemplos (1) e (2) a posposição *-ehe* 'em' está precedida pelo prefixo *r-* que, de acordo com o exposto, está indicando que o núcleo do sintagma posposicional está contíguo à posposição (cnt = contíguo, ncnt = não-contíguo):

(1) Ka'aro [nde r-ehe] u-sak o-
ho
Kaaro 2 cnt-posp 3-ver 3-ir
'Kaaro foi para te ver.'

(2) [Karai-ta r-ehe] parah□
não-índio-plural cnt-posp 3.brabo
'(Meus antepassados) estavam brabos com os brancos.'

Nos exemplos (3) e (4a/b) tem-se a posposição *-upi* 'pelo'. (3) não põe problemas para a interpretação do prefixo relacional de contigüidade *r-*, entretanto (4a) e (4b) parecem contradizer essa análise:

(3) [Ka'a r-upi] ihon
mato cnt-posp 3.ir.circunstancial
'Eles (meus antepassados) foram pelo mato.'

(4a) Pe ihe□ [h-upi] te'e a-ho
então 1 ncnt-posp intensificador 1-ir

'Então, eu fui bem ao longo.'

(4b) [Hākā r-ake] r-upi] a-ho
 igarapé cnt-lado cnt-posp l-ir

'Fui ao longo pela margem do igarapé.'

Na realidade, a posposição em (4a) não forma um sintagma posposicional com o pronome de primeira pessoa que a precede; ela refere-se, na realidade, a algo que foi omitido e que é explicitado em (4b), *hākā r-ake* 'a margem do igarapé'. Trata-se de uma elipse do núcleo do sintagma e, portanto, o determinante da posposição não está contíguo a esta, requerendo o prefixo *h-*. Em (4b), a posposição *-upi* 'ao longo' está imediatamente precedida do sintagma que é seu determinante, a locução genitiva *hākā r-ake*, sendo que *-ake* 'lado, margem' apresenta, por sua vez, o prefixo relacional de contigüidade por estar imediatamente precedida por seu determinante, *hākā* 'igarapé'.

Com relação aos substantivos, vale notar que o prefixo relacional de contigüidade ocorre tanto quando o determinante é expresso por um substantivo, como em (4b) e em (5), como quando é representado por um pronome, exemplo (6):

(5) Pe [□ r-□m□'□] r-ehe riki kamarar-ta
 pírer píra□
 então água cnt-beira cnt-posp foco companheiro-plural
 pele vermelho

'Então era na beira d'água que a pele dos índios era vermelha.'

(6) [Ihe□ r-amu□j-ta] ita-takwar
 poír-uhu□
 1 cnt-avô-plural flecha c/ ponta metálica
 3.largar-intensificador

'Meus antepassados largavam muitas flechas.'

No exemplo (7), o substantivo não se apresenta em construção genitiva, como os vistos acima, mas vem com o prefixo *t-*, marcando determinante humano genérico (*hum*):

- (7) U-pe-upe [t-amu□j] ke ma□
 3-cambalea^{hum}-avô foco exclamativo
 'O velho cambaleava.'

Os próximos exemplos são bastante interessantes e ilustram as diferentes relações que se estabelecem entre os termos de um sintagma e entre os termos da sentença. Em (8) tem-se o substantivo *-ok* 'casa' precedido de outro substantivo, *kamarar-ta* 'companheiros', que não é seu determinante, pois juntos eles não formam uma locução genitiva:

- (8) Pe kamarar-ta [h-ok] mu-jã
 [i-pe]
 então companheiro-plural ncnt-casa 3.construir
 ncnt-benefactivo
 'Então, os companheiros construíram a casa para ele.'

Os dois substantivos são, neste caso, os argumentos do verbo: *-ok*, acompanhado do prefixo relacional de não-contigüidade *h-*, é o objeto do verbo transitivo *mujã* 'construir', ao passo que *kamarar-ta* é seu sujeito. Tanto o substantivo *-ok* quanto a posposição *-pe* 'para', que vem com o prefixo de não-contigüidade *i-* da classe Ia, referem-se a Araújo, que foi citado anteriormente no texto. No exemplo (9) acontece o mesmo, o sintagma entre colchetes é um dos argumentos do verbo transitivo causativo *mukatu* 'limpar' :

- (9) Arau [h-ok r-enda] mu-katu i□o

Araújo ncnt-casa cnt-lugar 3.limpar
 3.estar.contínuo

'Araújo estava limpando o lugar da casa.'

Percebe-se aqui que *Arau*, assim como *kamarar-ta* em (8), não forma um sintagma com *h-ok r-enda* 'o lugar da casa', mas é o sujeito do verbo *mukatu* 'limpar', ao passo que *h-ok r-enda* é seu objeto. Como se vê, a relação de contigüidade se estabelece dentro de um sintagma e não através de sintagmas.

Seguindo esta análise também para os adjetivos, pode-se dizer que, em (10) e (11), *karai* 'não-índio' e *tapi'ir* 'anta' não formam um sintagma com *h-eta* 'muitos' e *i-nem* 'fedido', pois os primeiros são sujeitos e estes são predicados das respectivas orações. Logo, não há aí contigüidade estrutural e os prefixos relacionais são de não-contigüidade.

(10) Karai h-eta
 não-índio ncnt-muito
 'Os não-índios são muitos.'

(11) Tapi'ir i-nem
 anta ncnt-fedido
 'A anta está fedida.'

Com essa situação parecem conflitar, entretanto, os exemplos (12) e (13), em que ocorre o prefixo de contigüidade:

(12) Ihe□ r-e'o□
 1 cnt-cansado
 'Eu estou cansado.'

(13) Ihe□ Ø-ka

1 cnt-gordo
'Eu sou gordo.'

Este conflito, porém, resulta ser apenas aparente quando se considera a opcionalidade de ocorrência do sujeito nos exemplos que seguem:

(14a) Ihe□ ma'e a-kekar a-ho
 1 bicho 1-caçar 1-ir
'Eu fui caçar.'

(14b) A-kekar □m ma'e a-ho
 1-caçar negação bicho 1-ir
'Não fui caçar.'

(15a) Ihe□ ihe□ r-ur□
 1 1 cnt-alegre
'Eu sou/estou alegre.'

(15b) Ihe□ r-ur□
 1 cnt-alegre
'Sou/estou alegre.'

Note-se que não há nenhuma diferença estrutural entre (15b) e o exemplo (16) abaixo:

(16) Ihe□ r-ake-har
 1 cnt-esposa
'Tenho esposa.'

Se se interpretar *-ur* como nome, 'alegria', obtem-se para (15b) a tradução 'Tenho alegria', que é o mesmo que 'Estou alegre', assim como (16) pode ser interpretado como 'Estou casado'. Observe-se que, apesar disso, os exemplos (15a) e (15b) tem sido tradicionalmente interpretados como orações verbais, e (16) como oração nominal.

Com base nos dados analisados e levando-se em conta que nesta língua pode-se derivar um tema verbal ou nominal de qualquer raiz verbal, não parece haver razões suficientes para que se considere os adjetivos como verbos descritivos; mas sim como membros de uma classe de nomes, que podem funcionar como predicados. Conforme Benveniste (1995), a distinção morfológica entre verbo e nome é secundária em relação à distinção sintática, de forma que a função verbal permanece independente da forma verbal. Assim, parece ser possível interpretar os casos em que nomes aparecem na posição de predicados como orações nominais, entendidas aqui como aquelas que apresentam um predicado nominal, i. e., orações em que uma forma caracterizada como nominal morfológicamente assume uma função sintática verbal (Benveniste, 1995: 169).

4. Conclusões

Com base no que foi apresentado e nos dados analisados, conclui-se que:

1. Primeiramente, pode-se distinguir em Ka'apor um conjunto de palavras que não se flexionam - partículas - e outro conjunto de palavras que se flexionam.
2. Dentre as palavras que se flexionam pode-se distinguir, com base na morfologia, uma classe de verbos e uma de não-verbos.
3. A classe de não-verbos pode ser dividida em duas subclasses: nomes, que englobam substantivos e adjetivos e podem ser núcleos de sintagmas nominais, e posposições, que ocorrem como núcleos de sintagmas posposicionais.
4. As subclasses de nomes e posposições podem ser divididas nas classes morfológicas Ia, Ib e II, com base nos prefixos relacionais que utilizam.

5. Há dois tipos de orações na língua: orações verbais, caracterizadas pela presença de um verbo como núcleo do predicado, e orações nominais, caracterizadas pela presença de um nome como núcleo do predicado.

+ flexão		- flexão	
+ verbo	- verbo		partículas
temas verbais	posposições	nomes	

5. Referências

- Benveniste, Emile. 1995. *Problemas de Linguística Geral I*. 4ª edição, Pontes: Campinas, SP.
- Kakumasu, James 1986. Urubú-Kaapor. In: *Handbook of Amazonian Language, I*: 326-403. Mouton: New York.
- Kakumasu, James & Kakumasu, Kiyoko 1988. *Dicionário por Tópicos Urubu-Kaapor - Português*. Fundação Nacional do Índio - FUNAI/Summer Institute of Linguistics - SIL: Brasília.
- Kakumasu, James & Kakumasu, Kiyoko (Org.) 1990. *Karai ta namõ mukatuha rehe har - A pacificação dos Urubu-Kaapor*. Fundação Nacional do Índio - FUNAI/Summer Institute of Linguistics - SIL: Belém, PA.
- Rodrigues, Aryon D. 1953. Morfologia do Verbo Tupí. *Letras, I*: 121-152. Curitiba.
- Rodrigues, Aryon D. 1981. Estrutura do Tupinambá. Inédito.
- Rodrigues, Aryon D. 1985. Relações internas na família linguística Tupí-Guaraní. *Revista de Antropologia (27/28)*: 33-53.: USP: São Paulo.
- Rodrigues, Aryon D. 1994. The Grammatical Structure of Classical Tupí. Ms de curso na Universidade de Leiden.

NÓS E A GENTE. VARIAÇÃO, GRAMÁTICA, ENUNCIÇÃO

Iracema Luiza de Souza -UFBA

1. PRELIMINARES

O trabalho aqui apresentado toma por objeto a concorrência das formas **nós** e **a gente** na comunicação, com seus respectivos valores, o que se configura como fato freqüente no português do Brasil, sem lhe ser exclusivo. Embora nossa reflexão esteja centrada na realidade lingüística do português brasileiro, não deixaremos de considerar, sempre que possível, fatos concernentes à matéria aqui em estudo, mas atualizados em outros territórios. De fato, a observação do uso de **nós** e **a gente** aqui e alhures nos revela a existência de convergências e divergências de utilização, cuja referência nos parece de extrema relevância para a análise que estamos aqui empreendendo. Assim, neste estudo, serão consideradas ocorrências na língua falada representativa de variedades sociolingüísticas distintas: dados da norma urbana culta do Brasil, de normas vernáculas em uso na Bahia, no Rio de Janeiro, em Portugal e nos Açores. Para a análise desses dados, desenvolvemos uma abordagem que envolve aparelhos conceptuais distintos, construídos a partir do trinômio **variação/gramática/enunciação**.

A preocupação com a variação lingüística remonta, no mínimo, à Antiguidade, embora, de lá até aqui, as motivações que levaram os estudiosos da linguagem a refletirem sobre a variação não tenham sempre sido as mesmas. Com o intuito de garantirem o acesso aos textos dos filósofos e escritores clássicos, os gramáticos gregos procuravam preservar o conhecimento do grego erudito, o que revelava a preocupação normativa que os inspirava, mas também sua percepção do fenômeno da variação lingüística. Esta motivação, presente nas gramáticas dos alexandrinos Dionísio da Trácia e Apolônio Díscolo (séc. II a. C.), esteve também subjacente às gramáticas latinas de Donato (séc. IV d. C.) e de Prisciano (séc. VI

d. C.),⁴¹ que serviram de modelo às gramáticas normativas das línguas nacionais que se constituíram posteriormente na Europa. Entretanto, podemos afirmar que é com a Dialectologia, já nos fins do século XIX, que a variação lingüística passa a constituir-se como objeto de estudos lingüísticos sistemáticos e sincrônicos. Apesar disso, somente com a sociolingüística, a partir dos anos sessenta, a língua considerada a partir de sua instabilidade e, por conseguinte de sua heterogeneidade, se define como campo de estudo, e se constitui em objeto de investigação. Não sendo finalidade do presente estudo discutir os caminhos percorridos pelas diferentes correntes da sociolingüística, não trataremos aqui das modificações que ocorreram nesse campo de estudo, desde sua fundação até os dias atuais. Pretendemos apenas deixar claro que, reconhecendo o valor dos fatores sociais para a variação e a mudança, inserimo-nos numa perspectiva que procura articular os fatores externos aos condicionamentos estruturais, que também interferem nesse processo. Daí, falarmos em **variação** e **gramática**.

Sobre este ponto, torna-se necessário introduzir aqui uma ressalva. De fato, as abordagens gramaticais de inspiração estruturalista e gerativista têm se caracterizado pela valorização da forma em detrimento da função do signo, o que tem induzido o lingüista a desconsiderar o papel do sujeito na comunicação e, muitas vezes, a excluí-lo dos estudos da linguagem. Esta perspectiva acabou provocando conseqüências negativas para a consideração da língua em uso. Estamos referindo-nos ao alijamento do sentido para fora da gramática e, indiretamente, à definição da frase como unidade máxima da análise gramatical. Sem desconhecer os avanços que tais modelos teóricos possibilitaram ao desenvolvimento da Lingüística, optamos por uma filiação diferente para a análise que empreendemos da concorrência entre **nós** e **a gente**. De fato, propomo-nos a priorizar a construção do sentido, o que se traduz na consideração das formas e, ao mesmo tempo, das funções que elas desempenham na comunicação. Sob tal perspectiva, **o processo de enunciação** assume um papel fundamental, que não pode ser ignorado na análise dos fatos de **variação** e de **gramática**. Assim,

⁴¹ Cf. ROBINS, R. H., *A Short history of Linguistics*, Londres, Longman, 1979.

reinstalamos o **sujeito** como centro da **enunciação**, a qual passa a funcionar como ponto de partida para a reflexão do analista.

2. **NÓS, A GENTE** E A TRADIÇÃO GRAMATICAL

Os pontos de vista que as gramáticas prescritivas explicitam sobre fatos usais da língua costumam refletir certos pressupostos equivocados, que têm sido objeto de crítica em inúmeros trabalhos. A título de exemplo, mencionamos dois procedimentos habituais na tradição gramatical: o primeiro implica em ignorar usos correntes na língua, diante dos quais se coloca uma cortina de silêncio, como se tais usos nunca houvessem existido; o segundo consiste em classificar certos fatos da língua falada - isto, quando os gramáticos os tomam por objeto - como variação sociolingüística, ou como fenômeno estilístico, excluindo-os da gramática da língua em que se manifestam. Cumprindo seu papel de agente de conservação e reprodução de um modelo de prestígio, a tradição gramatical trabalha assim para a consolidação de um mito - o da chamada língua materna. Nesse contexto, o cidadão comum é levado a crer na realidade desse mito como fato certo e universal, cuja validade não é para ele motivo de discussão. Vale a pena trazer ao debate a análise que faz Louis Quéré (1987) sobre a naturalidade com que são encarados diversos fatos concernentes a uma língua qualquer, sem que se tenha consciência de sua natureza social e histórica:

« Nós estamos habituados não só a estabelecer uma ligação estreita entre linguagem e sociedade ou ainda entre língua e identidade, como também a considerar esta ligação universal e invariável. Longe de parecer estranha, ela nos parece evidente, manifestando-se como algo que consideramos espontaneamente como certo. Diante da ‘atitude natural’ que caracteriza nossa vida diária, não percebemos que tal ligação pode ser própria de uma cultura ou de um tipo de sociedade e, como tal, resultar de um processo social e histórico de instituição extremamente complexo (...). »⁴²

⁴² L. Quéré, « Le Statut Duel de la Langue dans l'État-Nation », in G. Vermès & J. Boutet, France, Pays Multilingue, T. 1, , 1987, p. 59. (A tradução é de nossa responsabilidade.)

Além disso, a tradição gramatical costuma ignorar as descobertas da ciência linguística, continuando a pautar-se pelas considerações de um conhecimento teórico completamente distanciado dos usos efetivos sincrônicos, mesmo no chamado *dialeto de prestígio*. No que concerne ao português, o capítulo sobre os pronomes pessoais das gramáticas tradicionais é bem ilustrativo do que acabamos de afirmar. Assim, Rocha Lima declara:

« Pronomes pessoais são palavras que representam as três pessoas do discurso, indicando-as simplesmente, sem nomeá-las. A primeira pessoa, aquela que fala, chama-se *eu*, com o plural *nós*; a segunda, *tu*, que é a com que se fala, com o plural *vós*; a terceira, que é a pessoa ou coisa de que se fala, é *ele* ou *ela*, com os plurais respectivos *eles* ou *elas*. »⁴³ (1987, p. 98.).

De maneira aproximada, N. Mendes de Almeida (1960)⁴⁴, Cunha e Cintra (1985)⁴⁵ repetem o mesmo inventário das formas dos pronomes sujeito apontadas por Rocha Lima. Nas três gramáticas acima referidas, não se percebe a integração do conhecimento construído pela Linguística a respeito dos pronomes pessoais, nem a consideração de formas pronominais efetivamente utilizadas pelo falante na enunciação. As análises das categorias de pessoa e não-pessoa, presentes nas problemáticas da enunciação, da argumentação, e das análises do discurso não aparecem, curiosamente, nos textos dos gramáticos. Por uma questão de justiça, dos autores citados, quem parece perceber um pouco desta problemática, embora difusamente, é Mendes de Almeida que parece intuir os papéis de dêixis e de anáfora desempenhados pelos pronomes sujeito. Ele aproxima-se, inclusive, do entendimento da noção de pessoa na interlocução. Como se sabe, desde É. Benveniste (1966), distinguem-se as noções de **pessoa** (eu, não-eu, eu

⁴³ C. H. da Rocha Lima, Gramática normativa da língua portuguesa, Rio de Janeiro, 1987, p. 98.

⁴⁴ N. Mendes de Almeida, Gramática metódica da língua portuguesa, São Paulo, Saraiva, 1960, p. 154.

⁴⁵ C. Cunha & L. Cintra, Nova gramática do português contemporâneo, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985, p. 269.

ampliado) e de **não-pessoa** (ele, ela, eles, elas)⁴⁶. Se os gramáticos acima citados consideram, todos, a existência de seis pessoas gramaticais, ignorando o estatuto de não-pessoa de **ele, ela, eles, elas**, e tratando de modo equivocado as noções de singular e plural no caso das formas pronominais que têm como referência o **eu** e o **não-eu**, cumpre sublinhar que o inventário que eles apresentam das formas que na língua funcionam como pronomes pessoais é bastante limitado. A forma **a gente**, altamente produtiva na língua falada, mereceu tratamento distinto nas três obras consultadas. A gramática de Rocha Lima ignora-a totalmente; as outras duas reconhecem sua existência, mas variam na consideração que dela fazem. Mendes de Almeida considera-a **pronome de tratamento**, definindo esta subclasse dos pronomes como « **as palavras e expressões que substituem a terceira pessoa gramatical (...)**. » (1960, p. 156.). Como se pode constatar, as situações em que a forma **a gente** aparece com valor de **eu ampliado**, de **eu**, ou como mecanismo de indeterminação do sujeito ficam excluídas dessa análise. Já na gramática de Cintra e Cunha, a forma **a gente** é referida sumariamente dentre as formas de tratamento, sob a rubrica « **FÓRMULAS DE REPRESENTAÇÃO DA 1a. PESSOA** », onde seu conteúdo de referência fica limitado pelos autores à concorrência com as formas **nós** e **eu** « **no colóquio normal** »(1985, p. 288.).Diante desta colocação, caberia perguntar o que significa « colóquio normal »? Os Autores acima referidos parecem limitar-se a conceber o uso de **a gente** como um fenômeno de natureza sociolingüística, sem dele demonstrarem qualquer compreensão enquanto procedimento regular do sistema lingüístico em que ele se manifesta. Analisando as formas utilizadas para referência à 1a. pessoa do discurso no plural, Omena (1996), em estudo de natureza variacionista, também sublinha o hiato que se instala entre o que dizem as gramáticas normativas e o uso, referindo-se, inclusive, a diferentes trabalhos que vêm demonstrando que « **no quadro dos pronomes pessoais, há uma expressiva diferença entre o que se fala e o que as gramáticas da língua portuguesa registram.** »⁴⁷

⁴⁶ É. Benveniste, Problemas de lingüística geral, SãoPaulo, Cia. Editora Nacional/Editora da Universidade de São Paulo, 1976, pp. 277-283.

⁴⁷ N. P. Omena, « A referência à primeira pessoa do discurso no plural », in Silva & Scherre (orgs.), Padrões sociolingüísticos. Análise de fenômenos

Na realidade, por tomarem como modelo de língua uma única variedade - o dialeto de prestígio, em geral na sua modalidade escrita -, os gramáticos tradicionais mostram-se incapazes de apreender o funcionamento articulado do sistema. Para escapar a tal viés, o estudo articulado de normas *não-standards* e *standards* oferece-nos uma alternativa segura. É o princípio que procuramos adotar.

3. *NÓS E A GENTE: OS DADOS.*

Examinando os conteúdos do **eu**, **não-eu**, e do **eu ampliado** em três inquéritos do tipo diálogo entre dois informantes, pertencentes ao **corpus** do Projeto NURC/Salvador, Albán e Freitas (1991) mencionam a instabilidade das relações entre forma e expressão. Na verdade, no caso dos pronomes - sobretudo dos pronomes pessoais - a relação entre forma morfológica e valor semântico revela-se particularmente instável.⁴⁸ O fenômeno tem sido bem observado, pois a retórica já o havia classificado como enálage de pessoa. Tal instabilidade, aliás, não escapou também aos estudos da enunciação, como se pode verificar desde os trabalhos de Benveniste, seu pai fundador. Observando os pronomes sujeito no **corpus** do Projeto NURC/Salvador, Albán & Freitas (1991) apresentam um Quadro com as formas obtidas para a expressão do **eu**, **não-eu**, e **eu ampliado**. No que concerne ao tema tratado nesta comunicação, os resultados que Albán e Freitas encontraram para o EU AMPLIADO são os que mais nos interessam, uma vez que a expressão destes conteúdos põe em jogo as formas nós e a gente, que concorrem em equilíbrio: 125 ocorrências de nós para 114 de a gente. Provavelmente, o nível superior dos informantes tomados para estudo explique a pequena precedência de nós. Sobre as formas utilizadas em português para referência à primeira pessoa do discurso no plural, Omena (1996) verificou a existência de uma mudança em curso no sistema pronominal, decorrente da introdução

variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro: Departamento de Lingüística e Filologia, UFRJ, 1996, p. 189.

⁴⁸ *Idem*, p. 48.

da forma **a gente** nesse sistema. Os resultados da pesquisa por ela empreendida indicam a existência dessa mudança. Segundo ela,

« ... em alguns contextos de fala, não se usa *a gente* por nós; em outros, há uma distribuição condicionada por fatores lingüísticos e/ou sociais ou, ainda, uma aparente situação em que uma forma pode alternar-se indiferentemente com a outra; em certos pontos, porém, a substituição parece ter se completado ou estar em vias de fazê-lo. »⁴⁹

Por outro lado, Andrade, Lopes, Matos e Rollemberg (1991), estudando os processos de indeterminação do sujeito na norma urbana culta de Salvador, identificam certas ocorrências que nos interessam na reflexão sobre os usos de **nós** e **a gente**. Elas procuraram analisar « os recursos indeterminadores em estruturas nas quais os sujeitos figuram expressamente », porque esta era a opção mais utilizada pelos falantes como mecanismos de indeterminação.⁵⁰ No **corpus** com que trabalharam as Autoras, as formas **nós** e **a gente** podem funcionar, portanto, como estruturas de indeterminação, o que demonstra, mais uma vez, a pouca operacionalidade das gramáticas tradicionais, que não reconhecem o valor indeterminador que as formas que estamos estudando podem assumir. Nesse estudo, ao ser considerado o registro em que foram produzidos os discursos analisados - **elocução formal** e **diálogo entre dois informantes** - foram encontrados os seguintes resultados para o uso de **a gente** e de **nós**: 1,89% e 77,94% respectivamente. Em diálogos entre Informante e Documentador, os resultados são: 22,06% para as ocorrências de **nós**, e 98,11% para as de **a gente**. A observação dos dados apresentados pelas Autoras demonstra a grande produtividade da indeterminação com o pronome sujeito **nós** nas elocuições formais, categoria em que a maior ocorrência se deu para este pronome. Por outro lado, o uso de **a gente** vai acusar o mais alto percentual nos diálogos entre dois informantes. Tais dados nos indicam a relevância do tipo de registro na concorrência entre as duas formas consideradas. Ao relacionarem as ocorrências das duas formas com outra variável sociolingüística - a faixa etária dos

⁴⁹ N. P. OMENA, *opus cit.*, p. 211.

⁵⁰ C. Andrade, C. Lopes, C. Matos & V. Rollemberg, « Os pronomes pessoais e a indeterminação do sujeito na norma culta de Salvador », *Estudos* (11): 53-74, ago., 1991, p. 59.

informantes -, as Autoras encontraram dados bastante significativos, que mostram a preferência dos informantes de faixa 1 (25 a 35 anos) pela forma **a gente**. O pronome **nós** teve 35 ocorrências entre os falantes da faixa 1 e 33 entre os de faixa 3 (56 anos e mais), enquanto **a gente** apresentou 43 ocorrências na faixa 1 e 10 na faixa 3. O número de inquéritos estudados - apenas quatro - não permite generalizar as conclusões extraídas desse estudo. No entanto, o alto percentual da utilização de **a gente** nos diálogos dos informantes mais jovens (81,13%) e sua baixa utilização entre os mais velhos (18,87%) parecem indicar um processo de mudança em curso, embora, nas elocuções formais, a forma **nós** conserve sua vitalidade nos dois grupos. No entanto, a mera constatação da variação é insuficiente para sua integração na gramática da língua em que o fato se verifica. Diante de uma realidade desse tipo, restam sempre algumas questões intrigantes: por que a variação se manifesta naquele ponto do sistema? por que o faz através daquelas formas e não de outras? É válido ressaltar que não foram documentados no **corpus** que as Autoras aqui referidas estudaram certos mecanismos de indeterminação do sujeito bem produtivos no português, como o emprego de expressões nominais pronominalizadas tais que **a(s) pessoa(s)**, **o(s) cara(s)** e outras do gênero. Uma análise destas formas em correlação com os demais mecanismos de indeterminação se faz, portanto, necessária. Que teoria permitiria uma integração coerente dos dados aqui apontados ao conhecimento do sistema lingüístico do português? Embora sem dispor das respostas para as questões que formulamos, julgamos importante que o analista utilize teorias que apreendam a sistematicidade das normas vernaculares, o que pressupõe o estudo dos fatos de variação em sincronia e diacronia. Além disso, temos consciência da necessidade de adotar-se uma noção dinâmica de sistema, o que conduz a perceber que os limites de um dado sistema lingüísticos são sempre parcialmente instáveis.

No francês, encontramos uma concorrência entre formas pronominais, semelhante à que estamos analisando para o português. Trata-se da concorrência entre **on** e **i** no conjunto dos pronomes pessoais sujeito. O pronome **on** aproxima-se dos usos de **a gente** no português, embora haja, no francês, uma diferença importante a sublinhar. Além de traduzir o **eu ampliado**, ele apresenta, também,

quando expressa a indeterminação, um conteúdo não documentado para **a gente** no português do Brasil, que é o de significar a **não-pessoa**, portanto com exclusão do **eu**.⁵¹ O sujeito da enunciação é excluído da composição interna de **on**, que assume um valor de não-pessoa e de indeterminação.⁵² No Brasil, para casos desta natureza, a indeterminação é marcada pelo **se**, pela marca ϕ + verbo na 3a. p. p., por **eles**, e por outras formas como **a(s) pessoa(s)**, **o indivíduo**, **o sujeito**, **o cara**. No que concerne ao português europeu, dispomos de registro da concorrência entre **nós** e **a gente**, conforme o atesta a fala de um Informante de Monsanto, no Norte de Portugal. Os dados observados atestam a concorrência entre **nós** e **a gente**, como ocorre no Brasil: « **Inf. - Depois estava seco, a gente tirava-lhe a semente. A gente agarrava a mancheia a mancheia, fazia assim, a semente caía logo para baixo.**»⁵³ No entanto, quando observamos dados recolhidos num lugarejo chamado Ponta Garça, na Ilha de S Miguel, nos Açores, constatamos aí a existência de uma variação particular, pois a forma **a gente** refere-se ao **eu**, ao **eu ampliado - nós** -, e à **não-pessoa** - **ele, ela, eles, elas**:

Inf. - Olhe, a gente quando temos aqui a manta já muito para cima, a gente agora tem que tirar uma tirada, a gente vem aqui, a gente tiram. Agora está baixinho, a gente tiram um furo só, quando está muito alto, o algodão porque isso... eu faço um rolo assim, muito grande, que eu faço. A gente depois, a gente puxam aqui para levar a manta para o seu lugar, para começar a trabalhar.

Doc. - Olhe, mas eu queria perguntar, antes de pôr isto aqui... aqui no tear, o que é que tem que fazer cá fora?

Inf. - A gente primeiro, a gente temos uma urdideira, donde a gente levem, põem ali na servidão, porque é... precisa um campo grande. Os rapazes tiram-me a carrinha para

⁵¹ J. Boutet, « La concurrence de « on » et de « i » en français parlé », *Linx*, 18, Paris, 1988, pp.47-66.

⁵² *Idem*, *opus cit.*, p. 52.

⁵³ J. Saramago, *Amostra de dialetos*, Instituto Brasileiro de Lingüística, Maceió, 1977.

fora, e eu ali na servidão, eu ponho um... quer dizer, como uma grade, eu até posso mostrar (...).⁵⁴

Infelizmente, não nos foi possível apurar a frequência em que ocorre a variação entre as formas aqui em estudo nem os contextos em que a concorrência entre tais formas se concretiza. Sabemos que se trata de normas vernáculas paralelas às do dialeto de prestígio, mas não possuímos dados suficientes para caracterizar a variação. Apenas podemos considerar que, na última localidade, onde podemos supor a existência de uma pressão mais fraca da norma standard, parece que os falantes exploram mais profundamente as potencialidades do sistema. No Brasil, entre falantes analfabetos ou pouco escolarizados, encontramos também construções interessantes:

(1) « - **O que vocês fizeram sábado?**

- **A gente? Ficamos em casa aporrinhados.** »
(Corpus DE SOUZA)

(2) « - **O senhor esteve na escola algum tempo?**

- **A gente samo(s) tudo atrasado, dona. Nunca fumo(s) a escola, não.** » (Corpus DE SOUZA)

Em Ponta Garça, como no Brasil, a distância que se instala entre a prescrição e o uso se acentua, mais lá que aqui. Na realidade, os exemplos reproduzidos demonstram que **a gente** concorre com os pronomes **eu** e **nós** entre falantes de escolaridade superior e entre falantes não escolarizados e semi-escolarizados. Dentre estes, é comum o registro da concordância do verbo com o conteúdo semântico de **a gente**, quando esta forma se refere a **nós**. Quando isso ocorre, podemos supor que estas ocorrências indicam a gramaticalização de **a gente**. Quando a relação de **a gente** se faz com os pronomes **ele(s)**, **ela(s)**, com referência determinada ou não, o que ocorre é uma concordância ideológica com o conteúdo semântico coletivo que a forma admite. Como se vê, o falante explora, com essas estruturas, possibilidades que o sistema lhe oferece.

⁵⁴ Idem.

4. CONCLUINDO

A tradição gramatical e certas correntes lingüísticas, ao construírem seu objeto a partir de uma única variedade, que se transforma **na língua, no sistema**, adotam por pressuposto que as demais são desvios, cujas normas de funcionamento não devem fazer parte da descrição gramatical. As pesquisas sociolingüísticas têm demonstrado, retomando uma tradição fundada pela Dialectologia, a importância do estudo das normas não-standards. Este ponto de vista já é defendido desde o início deste século. De fato, em 1929 H. Frei chamava a atenção dos lingüistas da época para a vitalidade das normas vernáculas do francês, que compunham, segundo ele, um sistema que ele denominou **francês avançado**.⁵⁵ Estabelecendo uma oposição entre **norma** e **função**, ele mostrou, a partir de fatos atestados em falantes oriundos de grupos sociais de baixa renda, que certos usos que a prescrição gramatical considerava **erros** ou **desvios** podiam ser explicados, quando se procurava sua funcionalidade no sistema lingüístico em que eles ocorriam.⁵⁶ Analisando construções que o ponto de vista normativo considerava como **erros**, Frei explicitou a lógica de variantes **populares**, que obedecem a cinco **necessidades** fundamentais de uma língua, as quais se apresentam em número relativamente restrito e que variam muito pouco de uma língua a outra ou de uma época para outra de uma mesma língua. A título de exemplo, mencionamos a necessidade de **invariabilidade**, que, no português, explicaria, por exemplo, a utilização do pronome relativo **que** em todos os contextos, o emprego crescente de **a gente** representando o **eu**, o **eu ampliado**, e a **não-pessoa**. Já nos anos sessenta, Martinet (1969) definiu uma língua como o conjunto dos usos heterogêneos permitidos pelo sistema numa dada sincronia, o que, sublinhava ele, garantia sua evolução.⁵⁷ Na perspectiva por ele proposta, o gramatical e o agramatical se distinguem a partir das características inerentes a cada sistema. Se olharmos o uso de **a gente** como pronome pessoal também sob uma perspectiva

⁵⁵ H. Frei, La grammaire des fautes, Genève, Slatkin, 1929.

⁵⁶ *Idem*, p. 19.

⁵⁷ A. Martinet, Le français sans fard, Paris, PUF-SUP, 1969, p.35.

diacrônica, constataremos que se trata de um nome que se pronominaliza - aliás, o que é lugar comum entre os pronomes indefinidos. Veremos que, nos seus usos atuais, a forma conserva traços de sua classe de origem - a presença do artigo, por exemplo, a concordância com o verbo na 3a. pessoa do singular. Por outro lado, é importante ter em vista que, quando **a gente** tem por referente o **eu ampliado** em relação com o possessivo, este apresenta a forma de concordância com o pronome **nós**: «*A gente trabalha, ganha nosso dinheirinho, e faz projeto de comprar uma casinha...*» (CORPUS DE SOUZA). Estaríamos diante de um índice de gramaticalização de **a gente** enquanto forma pronominal do **eu ampliado**, equivalente a **nós**? As formas **nós** e **a gente** constituiriam uma variável no sentido sociolingüístico? Elas seriam formas equivalentes ou concorrentes? Quais seriam as limitações sintáticas a suas ocorrências? Com que outras formas elas constituiriam um sistema?

Nos limites deste trabalho, parece-nos essencial sublinhar a lógica das três construções referidas, que exploram potencialidades do sistema lingüístico do português. Por outro lado, julgamos relevante ressaltar a necessidade de articular, no estudo dos fatos aqui apresentados um aparelho conceptual de base sociolingüística, funcionalista e enunciativa. A teoria da enunciação permite ao analista resgatar o papel do sujeito na linguagem e, em consequência, abre espaço para a consideração do sentido no processo interativo; a sociolingüística, que toma por objeto a heterogeneidade e a instabilidade do sistema, mostra a interrelação de fenômenos variáveis; a teoria lingüística que se proponha a integrar na descrição do sistema variedades vernáculas geralmente ignoradas pelas análises lingüísticas. As abordagens funcionalistas aqui referidas, aliadas à teoria da variação e da mudança e a desdobramentos da gramática gerativa, centrados na questão da variabilidade lingüística⁵⁸, revelam-se instrumentos teóricos de grande relevância para o trabalho do analista.

⁵⁸ N. Chomsky, Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use, Praeger, New York, 1986

J. Greenberg «Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements», J. Greenberg (org.), Universals of Language, MIT Press, Cambridge, Mass., 1963.

AS PROPOSIÇÕES INFINITIVAS EM LATIM E EM PORTUGUÊS

Rosauta Maria Galvão Fagundes Poggio

1 A PROPOSIÇÃO INFINITIVA EM LATIM

1.1 ORIGEM DO EMPREGO DO ACUSATIVO COM O INFINITIVO

A proposição infinitiva é empregada desde os primeiros textos latinos e o seu uso constante contribuiu para que se tornasse uma das características do latim, principalmente, o literário. Entretanto, em comparação com o grego, tal uso em latim clássico é bem mais restrito, preferindo-se nessa língua empregar completivas com **ut**. Por outro lado, há em latim muitos verbos e expressões que se constroem tanto com **ut** como com proposição infinitiva.

O latim apresenta a postura inovadora de exprimir o sujeito da proposição infinitiva no caso acusativo, construção esta que teve origem em sentenças em que o acusativo dependente do verbo principal exercia também a função de sujeito do infinitivo (ERNOUT-THOMAS, 1953, p. 320).

Em uma sentença como *jube hunc abire aliquo* (TER. *Heaut* 585 seq.) ('ordena que este se vá para algum lugar'), **hunc** é o complemento direto de **jube**, enquanto **abire** é o infinitivo final. O reagrupamento da articulação sintática, em decorrência da modificação do ritmo do discurso, fez com que **hunc abire** passasse a ser considerada uma unidade. Esse foi o ponto de partida para atribuir-se ao infinitivo um sujeito, mesmo se o verbo principal não regesse um acusativo. O que se nota, em certos casos, é que o acusativo complemento de objeto encontra-se mais estreitamente ligado ao infinitivo do que ao verbo do qual ele depende. É assim que surge a proposição infinitiva. Isso se observa, por exemplo, quando se usa o acusativo numa proposição infinitiva dependente de um verbo na passiva, que, logicamente, exigiria um nominativo com infinitivo.

J. Madvig estabelece uma diferença entre objeto com infinitivo e proposição infinitiva. Embora o tratamento seja o mesmo na passiva, há uma diferença lógica entre os dois tipos de frases, uma contendo a menção da pessoa que produz a ação indicada pelo infinitivo e a outra não contendo essa menção. (MADVIG, 1872, p. 374) Ex.:

Erus me jussit Pamphilium observare (TER. Andr. 412) ('Meu patrão me ordenou observar Panfílio'). *Hominem corripit [...] jussit*" (CIC. Verr. II, 3, 57) ('Ordenou que se castigasse o homem').

1.2 CARACTERÍSTICAS DA PROPOSIÇÃO INFINITIVA

A maior parte das características da proposição infinitiva decorre da própria natureza do infinitivo e, em particular, da perda de suas características verbais.

O infinitivo pode conservar um número maior de caracteres verbais ou adquirir um número maior de caracteres substantivos. Conserva uma natureza verbal na medida em que admite objetos e pode ter sujeito, como também tempo e voz. A natureza substantiva se evidencia quando é empregado como sujeito, ou como complemento direto, em lugar de um substantivo ou de uma proposição com **quod** (BLATT, 1952, p. 198).

1.3 O INFINITIVO EM ORAÇÕES INDEPENDENTES

Em latim, o infinitivo pode ser usado de um modo independente, sem estar subordinado a um verbo regente, em proposições narrativas, interrogativas, exclamativas e jussivas. Nesse emprego, tanto o infinitivo simples, como o infinitivo com sujeito possuem um valor absoluto (GARIZIO, 1904, p. 39).

1.3.1 Infinitivo histórico ou de narração

O infinitivo presente aparece de modo absoluto na construção de infinitivo histórico ou de narração. Usado nas narrativas, esse infinitivo substitui, muitas vezes, o pretérito imperfeito do indicativo, chegando mesmo a alternar com este. O infinitivo histórico também pode equivaler, embora menos

freqüentemente, a um presente histórico ou a um aoristo (ERNOUT-THOMAS, 1953, p. 270).

Esse infinitivo, de caráter sobretudo literário, é atestado em descrições que apresentam vivacidade e que procuram marcar a seqüência rápida de ações e sentimentos que se repetem. Segundo A. Chassang (1953 ?, p. 397), o infinitivo de narração dá mais vivacidade à frase que um verbo no modo pessoal. Ex.:

At Romae ruere in servitium consules, patres, equites (TAC.). ('Então, todos a Roma para se precipitar na servidão, cônsules, senadores, cavaleiros').

No infinitivo de narração, o sujeito com o predicado aparecem no nominativo, como acontece com os verbos no modo finito. Ex.:

Jubet illos discedere et candelabrum relinquere. Rex primo nihil metuere, nihil suspicari; dies unus, alter plures: non referri (CIC., *Verr.* 4,28). ('Ordena que eles se afastem e deixem o candelabro. Primeiramente, o rei não temia nada, de nada suspeitava; passa-se o primeiro, o segundo dia, muitos dias; não se tomava nenhuma providência').

Repente omnes tristitia invasit: festinare, trepidare neque loco neque homini cuiquam satis credere (SAL., *Cat.* 31, 1). ('De repente, uma tristeza invade todo o mundo: alegra-se, agita-se, nenhum lugar, nem ser humano que pareça sério').

1. 3. 2 Infinitivo exclamativo e interrogativo

O infinitivo exclamativo e o interrogativo aproximam-se da frase nominal. Trata-se de um tipo de enunciado assintático, em que sua natureza é reconhecida pela entonação.

As orações infinitivas exclamativa e interrogativa podem ser constituídas de um infinitivo simples, ou de um infinitivo com acusativo sujeito, com ou sem a partícula interrogativa **ne**. O infinitivo exclamativo é usado na exclamação, quando se quer demonstrar o espanto, a indignação, o desgosto etc. e o interrogativo, quando se quer fazer perguntas. Esses empregos são mais freqüentes no estilo

familiar, aparecendo também nos poetas cômicos e em Cícero.
Ex.:

O spectaculum miserum atque acerbum ! [...] In portu Syracusano de classe populi Romani triumphum agere piratam ! (CIC., *In Verr.* II, 5, 1090) ('Ó espetáculo miserável e cruel ! [...] Triunfar o pirata sobre a esquadra do povo romano no porto de Siracusa !')

Huncine hominem delectatum esse nugis ? (CIC., *Div.* 2, 13) ('Acaso este homem se havia deleitado com ninharia ?')

1. 3. 3 Infinitivo jussivo

Nos enunciados de receitas e de preceitos, o infinitivo, por seu caráter indefinido, era levado a tomar um valor jussivo. Segundo A. Ernout e F. Thomas (1953, p. 272), há apenas um exemplo de infinitivo com valor jussivo na língua literária, o que o torna suspeito. Como proibitivo, o infinitivo é atestado depois de **ne**, numa inscrição da época imperial e depois de **non** aparece freqüentemente no fim do Império. Ex.:

[...] tu socios adhibere sacris (VAL., *Fl.* 3, 412). ('[...] prepare nossos companheiros para o sacrifício').

1. 4 O INFINITIVO EM ORAÇÕES COMPLETIVAS

As proposições completivas infinitivas encontram-se estruturadas, em latim, de dois modos: a) sem sujeito expresso (infinitivo simples); b) com sujeito expresso no acusativo (infinitivo com acusativo).

Quando o sujeito da proposição infinitiva é idêntico ao da proposição principal, ele é omitido. Ex.:

[...] dissoluti si cupiamus esse (CIC. *Verr.* II, 4, 115). ('[...] se desejamos ser livres').

Usa-se o infinitivo com sujeito no acusativo em proposições objetivas dependentes de **verba declarandi, sentiendi, voluntatis e affectuum**, empregados seja como

verbos pessoais, seja como impessoais, para constatar uma relação.

Por analogia, o latim estendeu essa particularidade às proposições subjetivas, formadas de expressões compostas e de sentido equivalente a esses tipos de verbos citados.

O uso do acusativo sujeito na proposição infinitiva tornou-se tão freqüente que, mesmo quando esse sujeito fosse idêntico ao da proposição principal, o latim o exprimia mediante o emprego do pronome pessoal a que se referia. Ex.: *Alexander dicebat se esse filium Jouis* ('Alexandre dizia ser filho de Júpiter'). O grego apresenta comportamento diferente, pois, nesse caso, usa o infinitivo simples.

Por influência grega, às vezes, ocorre, em latim, a supressão do pronome sujeito com verbos modais, como **possum**, **volo** etc., estendendo-se esse uso aos verbos **declarandi** e **sentiendi**, o que acontece se a proposição infinitiva e a principal tiverem o mesmo sujeito. Ex.:

[...] *licet me existimes desperare ista posse perdiscere* (= *me ista posse perdiscere*) (CIC. *Or.*) ('[...] embora julgues que eu não tenha esperança de poder aprender bem essas coisas').

2 2 A MUDANÇA NA ESTRUTURA FRASAL DO LATIM

2.1 AS PROPOSIÇÕES COMPLETIVAS INFINITIVAS OU INTRODUZIDAS POR CONJUNÇÕES EM LATIM E EM PORTUGUÊS

No latim coloquial, as relações sintagmáticas do morfema verbal de modo tornaram-se mais estreitas. O subjuntivo da oração completiva introduzida por **ut** alterna com o infinitivo, inclusive depois dos **verba voluntatis**, quando o sujeito da completiva é co-referente ao da oração principal. Assim, se o verbo da oração principal for declarativo ou volitivo, os dois tipos de construção estão em variação livre. Entretanto, se se tratar de um verbo de significação mais geral, essas construções estarão em distribuição complementar: quando se quer denotar uma ordem, a construção será de conjunção mais verbo no tempo

finito e quando se quer denotar uma simples enunciação, a construção será com o infinitivo (RUBIO, 1983, p. 320-321).

Os limites entre as orações com **quod** e **ut** e as orações de infinitivo não eram claros. Segundo V. Väänänen, a construção com **quod**, desde o início, era também usada ao lado da construção com infinitivo depois dos verbos afetivos (**gaudeo, miror, laudo, vitupero** etc.) e foi ganhando popularidade e vantagem sobre a de **ut**. Nota-se que esta última não está representada em romance (VÄÄNÄNEN, 1968, p. 255).

Na língua falada, preferia-se usar, em lugar da proposição completiva com o infinitivo, a construção com **quod** com sujeito no nominativo e o verbo no modo pessoal, o que evitava a ambigüidade.

Como a proposição completiva está aparentada com a causal, por analogia ao **quod** causal, **quia** passou a ter o valor de completiva. Cícero, às vezes, escreve **laudo**

quod e, outras, **laudo quia**. Com a evolução, preferiu-se o emprego de **quod** e **quia**, com a forma verbal finita, em lugar do infinitivo, mesmo depois de **verba declarandi**.

No baixo latim, usava-se, também, por influência grega, uma proposição introduzida por **quod** e, mesmo por **quia**, substituindo a proposição infinitiva depois de **scire, discere** e **credere**. Desde o século III, **quia** passou a ser a forma mais empregada. Nota-se, porém, a preferência por **quod** seguida de subjuntivo e **quia** seguida de indicativo.

Nas línguas românicas, o uso de **quia** como completiva generaliza-se, ficando reduzida a **qua** diante de consoante: port. ant. **ca**, e a ***qui** diante de vogal, confundindo-se com **quid**, cujo reflexo é **que** em português (MANOLIU-MANEA, 1985, p. 340).

Em latim, as construções infinitivas não se encontram precedidas de preposição, e isso também se evidencia nos primeiros textos em língua vulgar na Península Ibérica, na Gália, na Itália e em outros territórios da România.

Depois de determinados verbos, nas línguas românicas, o infinitivo é precedido de preposição

(MANOLIU-MANEA, 1985, p. 317). Em português, por exemplo, ele é precedido da preposição **de**, servindo de complemento nominal a adjetivos, como: **fácil**, **possível** etc., enquanto em locuções verbais, ele é regido da preposição **a**. Ex.: *Há decisões fáceis de manter./ Eles andam a montar casa./ Ele continua a trabalhar* (CUNHA-CINTRA, 1985, p. 475). Porém, se o complemento for um sintagma nominal, não se emprega a preposição. Ex.: *Ele continua o trabalho./ Ele começa o trabalho* etc.

2.2 O USO DAS PROPOSIÇÕES INFINITIVAS EM PORTUGUÊS

Para se explicar as grandes mudanças produzidas nas línguas românicas desde a época latina, como desenvolvimentos de orientação heterogênea em seções diferentes dos próprios sistemas lingüísticos, deve-se admitir a existência de uma coerência tipológica (COSERIU, 1977, p. 186, 199).

Dentre esses desenvolvimentos, alguns podem parecer "incoerentes", como o do sistema verbal frente ao do sistema nominal. Enquanto as formas do sistema nominal iniciam, já no latim vulgar, um processo de simplificação e remodelação, nas formas verbais, a flexão se mantém, com algumas alterações, refazendo-se até os dias de hoje.

A desflexionalização nominal aparece muito cedo, intensifica-se através dos séculos, e o afastamento das prescrições convencionais da gramática clássica favorece o surgimento da tipologia nominal das línguas românicas. Enquanto as flexões casuais proporcionavam aos nomes uma relativa liberdade de posição na sentença, a ordem gramatical românica não-enfática é que vai expressar a antiga distinção entre nominativo e acusativo: sujeito + predicado + complemento (CÂMARA JR., 1976, p. 24).

Além do mais, as preposições, inicialmente, usadas diante do acusativo e do ablativo, a fim de caracterizarem alguns complementos verbais, passam a figurar em outros tipos de complementos expressos pelos casos dativo ou genitivo (TARALLO, 1990, p. 147).

Ocorre uma redução gradual da flexão dos casos, com um processo de sincretismo lento que culmina com a fixação dos nomes na forma única do acusativo para qualquer função sintática (CÂMARA JR., 1976, p. 72-73).

A flexão verbal, diferente da flexão nominal, evoluiu livremente, manifestando uma tendência ao enriquecimento dos valores temporais, devido ao fato de que os morfemas verbais, com exceção dos morfemas de pessoa, raramente estabelecem relações unívocas (IORDAN, MANOLIU, 1972, v. 1, p. 320-321).

O uso das subordinadas introduzidas por conjunção vai aumentando cada vez mais, relativamente ao uso das orações sem conjunção. Nesse particular, observa-se, nas línguas românicas, o quadro das conjunções subordinativas alterado, tendo o **que** assumido a forma modelo dos mecanismos hipotáticos (TARALLO, 1990, p. 164).

Apesar das profundas mudanças ocorridas na sintagmática do modo, observa-se que, na evolução românica, destacam-se algumas constantes. Vale acrescentar que, para I. Iordan e M. Manoliu, as diferenças entre as categorias verbais do subjuntivo e do infinitivo não são "modais", não se localizam no eixo das probabilidades (eixo para-digmático) e sim, no plano sintagmático. Assinalam eles que até mesmo o infinitivo de narração se manifesta, na coordenação, como "um modo de relação", desde que implica a existência de outro verbo (IORDAN, MANOLIU, 1972, v. 1, p. 337).

As construções com os chamados modos "pessoais" são admitidas, geralmente, quando entre o sujeito da subordinada e um elemento nominal da principal se estabelece uma relação de identidade. Em português, depois dos verbos de vontade e de alguns verbos de apreciação (**esperança**, **possibilidade**), usa-se o subjuntivo, quando o sujeito da oração principal é distinto do sujeito da subordinada, e o infinitivo, quando ambos sujeitos são idênticos ou co-referentes. Ex.: *Eu quero vir. / Eu quero que você venha hoje.*

Em português, depois dos verbos exortativos (**mandado**, **permissão**), emprega-se o infinitivo, se o seu

sujeito for, também, o objeto indireto da oração principal. Ex.: *Eu lhe disse para ir./ Eu lhe peço que me escute.*

Depois dos verbos de percepção, o aparecimento do infinitivo é acompanhado da transformação do sujeito da oração subordinada em objeto direto da oração principal. Ex.: *Vejo-o partir.*

Nas orações circunstanciais, a transformação é facultativa, porém, o uso do infinitivo ou do gerúndio, geralmente, rege a identidade dos sujeitos das duas orações.

Quanto às orações finais, depois dos verbos de movimento, que eram construídas com o supino, em latim, o infinitivo aparece nas mesmas condições observadas com os verbos de vontade. Ex.: *Um jardineiro vem molhar as plantas./ Venho ver-te.*

Observa-se que, ao se tratar de verbos que indicam 'conselho', 'pedido' etc., o português usa tanto a construção com o infinitivo, como a construção de **que** mais verbo no tempo finito. Ex.: *Aconselho-o que leia muito./ Aconselho-o ler muito.*

Na passagem do latim ao português, foram as orações infinitivas as que mais sofreram modificações em sua estruturação sintática.

Para H. Weinrich, a chamada construção de "acusativo com infinitivo" que se verifica em latim e encontra-se representada, também, no inglês, dentre as línguas germânicas, assim como no espanhol, francês e português, dentre as línguas românicas, é tão "pessoal" como a do "infinitivo flexionado", no português. Entretanto, o mais importante a considerar é a pessoa que se acrescenta ao infinitivo (WEINRICH, 1968, p. 352-353).

Do ponto de vista da evolução da língua, nota-se que o infinitivo flexionado da língua portuguesa não se relaciona diretamente com o infinitivo do latim ou das línguas românicas. Houve uma forma continuadora do latim que corresponde ao modelo do acusativo com o infinitivo e outra, com distinta distribuição, cuja origem é independente do latim,

o infinitivo flexionado. Porém, ambas são formas pessoais do infinitivo, apresentando uma informação adicional sobre a pessoa.

A disponibilidade das formas infinitivas em se finitizarem pode propiciar o surgimento de novas formas gramaticais.

Um primeiro artifício é caracterizado pela mediação de verbos auxiliares finitizadores, o que já existia em latim e apresenta reflexos no português. Um segundo artifício consiste na caracterização através das flexões pessoais, como no caso do infinitivo flexionado, tão característico do português, desde a época arcaica, do galego-português e depois, também, do galego, do leonês e do napolitano antigos.

A evolução teve como resultado um sistema novo para as formas verbais nominais em português. O infinitivo flexionado possui desinências pessoais para indicar o sujeito, sem que ele se transforme em um verdadeiro tempo verbal, como se pode observar pela anteposição das preposições. Entretanto, esse infinitivo só pode ser empregado, quando se pode torná-lo livre da dependência do verbo principal (HUBER, 1986, p. 208).

Quando a oração principal e a subordinada não têm o mesmo sujeito, o infinitivo flexionado pode exprimir o sujeito da oração subordinada, e quando não há dúvida a respeito do sujeito, usa-se, de preferência, o infinitivo não-flexionado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLATT, Franz. *Précis de syntaxe latine*. Version française sous la direction de l'auteur, avec la collaboration de Henri Barbier et Kristian Olsen. Lyon: I. A. C., 1952. xix + 395 p.

CÂMARA JR., J. Mattoso. *História e estrutura da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1976. 256 p. il.

CHASSANG, A. *Nouvelle grammaire latine*: d'après les principes de la méthode comparative et historique. 6. éd. revue et corrigée. Paris: Garnier, [1953 ?]xix + 531 p.

COSERIU, Eugenio. Sincronía, diacronía y tipología. In: __. *El hombre y su lenguaje*: estudios de teoría y metodología lingüística. Madrid: Gredos, 1977. 267 p.,

CUNHA, Celso, CINTRA, Luis Felipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. 714 p.

ERNOUT, Alfred, THOMAS, François. *Syntaxe latine*. 2. ed. revue et augmentée. Paris: Klincksieck, 1953. xx + 522 p.

GARIZIO, Eusebio. *Nuova grammatica razionale della lingua latina*. 8. ed. rist. riveduta. Torino: F. Casanova, 1904. t. 2. 211 p.

HUBER, Joseph. *Gramática do português antigo*. Tradução de Maria Manuela Gouveia Dellile. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1986. 417 p.

IORDAN, Iorgu, MANOLIU, Maria. *Manual de lingüística románica*. Revisión, reelaboración parcial y notas por Manuel Alvar. Madrid: Gredos, 394 p.

MADVIG, J. N. *Grammatica latina*. Tradadada do alemão para português por Augusto Epiphanyo da Silva Dias. Porto: Typographia de Manuel José Pereira, 1872.x + 440 p.

MANOLIU-MANEA, Maria. *Tipología e historia*: elementos de sintaxis comparada románica. Versión española de Sarmiza Leahu y Mónica Nedelcu. Madrid: Gredos. 1985. 470 p.

RUBIO, Lisardo. *Introducción a la sintaxis estructural del latin*. Barcelona: Ariel, 1983. 402 p.

TARALLO, Fernando. *Tempos lingüísticos*: Itinerário histórico da língua portuguesa. São Paulo: Ática, 1990. 208 p.

VÄÄNÄNEN, Veikko. *Introducción al latín vulgar*. Versión española de Manuel Carrión. Madrid: Gredos, 1968. 413 p.

WARTBURG, Walther von. *Problèmes et méthodes de la linguistique*. 3. ed. Avec la collaboration de Stephen Ullmann. Traduction de l'allemand par Pierre Maillard. Paris: Presses Universitaires de France, 1969. 350 p. il.

WEINRICH, Harald. *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Versión española de Frederico Latorre. Madrid: Gredos, 1968. 429 p.

A COLOCAÇÃO DOS PRONOMES ÁTONOS EM UM LIVRO DE MARINHARIA QUINHENTISTA

Teresa Leal Gonçalves Pereira
Universidade Federal da Bahia

Pretendemos, com este trabalho, examinar a colocação dos pronomes átonos, também chamados clíticos, em um *Livro de marinharia* quinhentista (PEREIRA, 1996) em que se registra a permanência de aspectos arcaicos e populares. O caráter não literário

do texto torna mais provável que alguns traços da fala espontânea sejam, de certa forma, aí detectados, livres de uma coerção gramatical muito acentuada.. Trata-se do manuscrito apógrafo com o número de cota 44.340 da Bibliothèque Nationale de Paris (“Fonds Portugais”40, atual 61), editado anteriormente por Luis M. de Albuquerque, em 1963, com o título de *Livro de marinharia de André Pires* (ALBUQUERQUE, 1963).

L. Renzi afirma em sua *Nuova introduzione alla filologia romanza* que se pode observar em textos antigos das línguas românicas uma ocorrência maior da ênclise do que na época atual (RENZI,1994, 277). No texto que ora examinamos, os exemplos encontrados são:

a) com o verbo em posição inicial de frase:

“*É-te necessario teres conhecimento de hu)a agulha [...]*”(553)⁵⁹;

b) com o gerúndio:

“*[...] dando-lhes nas linhas 15 graos[...]*” (626);

“*[...] ireis em leste ata dobrardes o Cabo, dando-lhes sempre resguardo[...]*” (837);

c) com o verbo precedido pela conjunção e.

⁵⁹A numeração indicada entre parênteses, logo após os exemplos de ocorrências, corresponde às linhas da edição da nossa tese.

Nesse caso, observa-se o agrupamento de dois pronomes na ordem Dat. Ac., própria da fase moderna das línguas românicas:

“[...] *pagou pareas ao Preste Joam e paga-lhas per amor d’agoa [...]*” (972);

Assinala F. Renzi que os estudos do filólogo alemão Adolf Tobler sobre a posição dos clíticos, no francês antigo, e do filólogo alemão Adolfo Mussafia sobre a colocação desses pronomes, no italiano antigo, levaram-nos a formular a chamada “lei Tobler-Mussafia”, com caráter sincrônico, que preconiza a posição fixa do clítico adjacente ao verbo, no romance antigo (RENZI, 1994, 275). Observa-se que a posição proclítica não

seria primária, uma vez que há restrições quanto ao seu uso, o que não ocorre com a ênclise. Esta vai ter um desenvolvimento maior depois da fase medieval até a época moderna.

A ordem clítico-V praticamente não era encontrada, segundo esses estudiosos, nos casos seguintes:

- a) quando o verbo era empregado em posição inicial de frase;
- b) se ele fosse precedido pela conjunção aditiva *e*;
- c) se fosse precedido pela conjunção adversativa *mas* ou pela alternativa *ou*;
- d) com o verbo na forma infinitiva.

Nos exemplos do texto que examinamos, há casos em que ocorre a próclise com a conjunção aditiva *e*, antecedendo o segundo membro da estrutura coordenada:

“*Sabe que a linha é antre tii e o Sol e te fazem as sombras pera o norte [...]*” (174); “[...] *em qualquer parte que te achares e te for perguntado por qualquer piloto [...]*” (759); “[...] *quando tu e o Sol estiverdes ambos da banda do Norte da linha equinonçial e te fizer as sombras ao sul [...]*” (184);

“*Item se causo for que achares algu)a carta de mouros e a quiseres agraduar a nossa usança [...]*” (811); “*Segundo o que por eles temos e nos muito çertificam [...]*” (746); “*Se a costa correr e cortares 100 legoas te arredaras de teu caminho 95 legoas [...]*” (405);

“Se a costa correr e cortares 100 legoas te afastaras fora de teu caminho 112 legoas e 1/2 [...]”(415).

Ilza Ribeiro, tomando por base uma análise de Ramsden, adotada por Granberg (apud RIBEIRO,1996, 193-194) afirma, a respeito desse uso no português arcaico :

“[...] a maior parte dos casos do clítico pré-verbal em coordenação ocorre em construções em que o primeiro conjunto da coordenação tem a forma **X C I V** e em que esse elemento **X** (normalmente um sujeito enfático ou um adverbial que ‘atrai’ o clítico) está subentendido antes do segundo conjunto da coordenação. Em outras palavras, a generalização observada significa que, nessas construções, a coordenação se dá em um nível após o constituinte **X** e, assim, não se poderia realmente dizer que o clítico está em primeira posição” (RIBEIRO, 1996, 194).

Quanto ao *Livro de marinharia*, vale acrescentar alguns exemplos de próclise depois de preposições que precedem o infinitivo, quando o pronome em questão é *o(s)*, *a(s)*:

“[...] porque acostumavam, algu)s a os tirar fora da frol de lis [...]” (509);

“[...] ora vindo vos sem mi)i, estares duvidoso de as assi conhecer[...]” (572)

Como sabemos, era comum que esse tipo de próclise ocorresse na fase arcaica

da língua portuguesa, porém, modernamente, no português do Brasil, o que se verifica é a ênclise. Os exemplos seguintes foram extraídos da *Gramática* de Rocha Lima : *“Estou inclinado a perdoá-lo”*; *“Comecei a compreendê-lo naquele dia”*. (ROCHA LIMA, 1987, 419).

No texto quinhentista, a próclise do pronome átono é constante, quando o verbo não se encontra em posição inicial:

a) após o pronome relativo ou interrogativo:

“E assi nos fi)s de cada hu) ano que se acaba [...]” (12); *“[...] hu)a estrela que se chama Meca [...]”* (554); *“[...] e a regra é esta que se segue [...]”* (566); *“[...]e hum rio que se chama Dandaboçim [...]”* (714); *“[...] e está leste oeste com hum*

*rio, que está ao norte do Monte Delii, que se chama Cobala [...]” (773); “[...] em qualquer parte que te achares [...]” (759); “[...] hum sino que se chama Geminis [...]” (881); “[...] 202 graos que se montam em 1600 legoas [...]” (891); “[...] 261 graos que se montam 4350 legoas [...]” (898); “[...] esta hum lugar que se chama Mogua [...]” (923); “[...] esta outro lugar que se chama Jazem [...]” (928); “[...] esta outro que se chama Aborque [...]” (929); “[...] e <n>esta ilha que se chama Conforda ha hu)a ponta **que** se chama a Ponta de Exio [...]” (932,932); “[...] esta hu)a agoada que se chama Musa [...]” (934); “Este é o regimento que se faz de norte e sul [...]” (992); “[...] pelo gram Turco que **a** soigiga desd’a era de 1517*

*anos [...]” (970); “[...] per amor d’agoa que **lhe** vay da terra do Preste Joam [...]” (972); “[...] 99 graos em que se montam 160 <legoas> [...]” (899); “[...] 380 graos em que se montam 6000 legoas [...]” (882); “[...] E se te perguntarem que se chama Polo Artico [...]” (765); “[...] pela fégura que se <i>ria acostando [...]” (591).*

No galego moderno e medieval, também se verifica certa frequência da próclise com os pronomes relativos, embora seja possível a ênclise.

b) com os auxiliares modais, diferentemente do português de Portugal, atualmente, quando é costume usar-se o pronome átono, após o verbo principal (MATEUS, 1992, 501). Algumas ocorrências do *Livro de marinharia* são ilustrativas:

“[...] ou por outra cousa que estee direita, a prumo, que te possa mostrar pera onde podem ir as sombras [...]” (90); “[...] as repartições que te pode acôte<çe>r e) todo o mar [...]” (206); “[...] polo qual se pode saber [...]” (486).

c) Quando determinadas palavras e locuções que produzem ênfase antecedem o verbo, é comum encontrar-se a próclise, nesse texto:

“[...] e o mais que te ficar, estaras afastado da linha equinonçial [...]” (176,186, 194); “[...] e o mais que te ficar, isso estaras afastado da linha equinonçial [...]” (205);

*“[...] e os outros que te ficarem [...]” (235, 255); “[...] e os outros que te ficarem [...]” (242, 248); “[...] tambem **a** podes*

tomar [...]” (609); “[...] logo **o** vejas pela fegura [...]” (591); “*Item, como se dobrado Cabo de Santo Agostinho, geralmente vos fareis logo na volta do lessueste e do sudueste [...]*” (832); “*E depois de vos fazerdes com o Cabo dobrado [...]*” (838); “[...] e depois de **a** terdes dobrada [...]” (876); “[...] e daqui haveis de fazer o caminho do sul ata onde **vos** o tempo der lugar, [...]” (885); “[...] tornareis a governar ate **vos** fazerdes dobradas as ilhas [...]” (878); “[...] sem **se** apartar da equinonçial [...]” (885); “[...] sem **se** apartarem dela [...]” (890); “[...] porque sempre **se** deve tirar os menos dos mais

[...]” (1003); “*Aqui **se** acabam as repartições [...]*” (206); “*Aqui **se** começa o tratado d’agulha de marear [...]*” (485); “[...] aqui **se** embarcam as muitas mercadarias [...]” (967); “[...] e isto **se** diz nordestear e noroestear [...]” (492);

“[...] e esta linha **se** pora sempre em hu)a linha com o amostrador [...]” (536);

“*E isto **se** entende do polo do mundo austral [...]*” (612); “*E estes ilheos **se** chamam as Ilhas de Sam Viçente [...]*” (726); “[...] e aquilo que o Sol **se** aparta da linha equinonçial [...]” (809); “[...] em **este** lugar **se** fazem as gales dos rumes [...]” (944); “*E nesta çidade do Touro **se** desembarca toda a espeçearia [...]*” (946); “*E pera isto **se** haver d’emendar [...]*” (500); “[...] a mayor que **se** poder fazer [...]” (506); “[...] e vos poserdes em 36 graos desta paragem [...]” (836);

“[...] e na frol de lis **se** hão de por os ferros [...]” (507); “[...] e o outro **se** chama Sagitarius [...]” (802); “[...] pera hu)a parte e pera a outra **se** chama diclinaçam [...]” (810); “*E assi **se** pode este Cruzeiro tomar em todolos outros lugares [...]*”

(625); “[...] aqueles estaras arredado da linha equinonçial pera onde **te** fizerem as sombras [...]” (164); “[...] que é altura dos Baixos donde **se** perdeo Santo Antonio [...]” (732); “[...] ou d’outra qualquer maneira que seja, **te** quero dizer quanto arredas [...]” (337); “*Da maneira que **se** ha de fazer a caixa [...]*” (545); “*De como **se** ha de fazer nesta caixa [...]*” (521); “*Como **se** deve de tomar a Estrela do Norte pela agulha [...]*” (538); “[...] onde [que] quer que **te** achares [...]” (477).

e) com a negativa, emprega-se sempre o pronome proclítico:

“[...] e por ela nam **se** pode fazer verdadeira operaçam [...]” (519); “[...] nam **no** tomes [...]” (593); “[...] e nam **nos** podemos aproveitar d’altura do Sol [...]” (606)

“E a casa em que entra o Sol nam **se** conta depois que é contada [...]” (635).

d) quando orações subordinadas com o modo finito estão antepostas ao pronome, é

freqüente a anteposição do pronome:

“[...] sabe que **te** fara as sombras ao norte [...]” (179); “E assi sabe que, [...] que **te** farão as mesmas sombras pera o sul [...]” (196); “Has de saber que **nos** é neçessario [...]” (562); “[...] e assi sabes quanto **te** afastas da linha [...]” (564);

“Quando vieres navegando pela parte do sul da equinoçial, **te** é neçessario que tenhas conhecimento da Estrela [...]” (568); “Primeiramente, diras, quand<o> **te** perguntarem em que mes [...]” (761); “E quando **te** perguntarem quantas legoas ha i em hu grao [...]” (783);

“Item, quando **te** perguntarem quantos graos cursa o Sol em cada hora [...]” (789); “Item, quando **te** perguntarem em que maneira [...]” (791, 806); “[...] e como **vos** fizerdes com as ditas ilhas dobradas [...]” (835);

“Se a costa nam for mais que de 50 legoas **te** afastaras 56 legoas [...]” (420);

“Se a costa correr e cortares 100 legoas **te** arredaras de teu caminho[3]5 legoas [...]” (431); “E a estrela do pee, se **a** quiseres tomar, [...]” (609); “E se **te** perguntarem que se chama Polo Artico e Polo Antartico [...]” (765, 765);

“E se **te** perguntarem quais são os meses que o Sol alumia ao Polo Artico [...]” (768); “Item, se **te** perguntarem que cousa é grao [...]” (777, 779); “Item, se **te** perguntarem em que maneira [...]” (795); “Item, se **te** perguntarem quais são os dias que o Sol corre de lad<eza> [...]” (795); “[...] porque com o falso **se** deve navegar o falso [...]” (502); “[...] porque ele **lhes** diria onde são [...]” (605);

“[...] e segundo **te** responder a conta [...]” (201); “*Has de saber que, segundo **nos** çertificam os sabedores antigos, [...]*” (742); “[...] segundo **se** afirma [...]” (752);

“[...] sejam muito em perfeiçom pera **se** regerem per ela [...]” (332); “[...] e quanto **se** achega e **se** afasta [...]” (334); “[...] e pera saberes quanto **te** faz agulha de nordesteamento [...]” (447); “[...] quanta parte **te** nordestear, outra tanta **te** vem ao sul do sudueste [...]” (531, 531); “[...] tanto **se** tomara da outra [...]” (597);

“E passando de Malaca 250 legoas, **se** acaba o limite d’El-Rei de Purtugal [...]” (913).

Com o futuro românico, caracterizado na sua fase de mudança pela perífrase **Infinitivo + V.aux. Haver**, registra-se o pronome mesoclítico, (resquício de ênclise adjacente ao infinitivo) :

“*Avisar-te-as que nõ des menos ao grao de norte e sul de 17 legoas e meya [...]*” (211); “*Entender-se-a desta maneira [...]*” (686); “*Se perventura o Sol for ao norte da linha equinonçial e tu estiveres da banda do sul, far-te-a as sombras pera o sul*” (191); “*[...] tomaras 5 polegadas e reparti-las-as em 8 partes [...]*” (813);

“*[...] querendo soster esta agoa, alagar-lhe-a a terra [...]*” (976).

No português do Brasil, a lei de Tobler-Mussafia não mais se verifica, sendo tal

afirmativa aplicável às demais línguas românicas. Esperamos que as observações sobre o emprego dos pronomes no *Livro de marinharia* da época dos descobrimentos marítimos portugueses possa, de algum modo, vir a ajudar, juntamente com o exame de outros textos, no esclarecimento do que propiciou a mudança de posição no uso dos pronomes clíticos, pois, apesar de os grandes traços individualizadores da língua portuguesa encontrarem-se já praticamente delineados no século XVI, há no texto que estudamos elementos que representam a permanência de fatos lingüísticos perpetuados através de cópias sucessivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, Luís Mendonça de (ed.). *O livro de marinharia de André Pires*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, 1963.
- DIAS, Augusto Epiphânio da Silva. *Syntaxe historica portuguesa*. 5. ed. Lisboa: Clássica, 1970.
- MATEUS, Maria Helena Mira et alii. *Gramática da língua portuguesa*. 3. ed. Lisboa: Caminho, 1992.
- PEREIRA, Teresa Leal Gonçalves. Um livro de marinharia do século XVI : (edição do manuscrito “Fonds Portugais”⁴⁰ (atual 61) códice 44.340 da Bibliothèqe Nationale de Paris). Tese de doutoramento. São Paulo: .Universidade de São Paulo, 1996. (digit.).
- RENZI, Lorenzo. *Nuova introduzione alla filologia romanza*. Nuova edizione. Bologna: il Mulino, 1994.
- RIBEIRO, Ilza. Algumas reflexões sobre a atuação da Lei Tobler-Mussafia no português arcaico. *Estudos lingüísticos e literário*, (número especial), Salvador, p. 187-198, set. 1996.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 28. ed. Rio de janeiro: José Olympio, 1987.

MÍDIA E LINGUAGEM: ESTRATÉGIAS DE ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO

Maria Aparecida Lino Pauliukonis (UFRJ)

Leonor Werneck dos Santos (UFRJ)

Sigrid Castro Gavazzi (UFF)

1) A INTENÇÃO COMUNICATIVA DOS JORNAIS TELEVISIVOS

Esta pesquisa, partindo da hipótese de que as "marcas" do texto constituem "estratégias", índices das intenções persuasivas do Sujeito Comunicante, pretende analisar a situação comunicativa em que se apresentam os jornais de TV e a sua intenção de conseguir empatia com o ouvinte, conseqüentemente, construindo credibilidade.

Para muitos brasileiros, o jornal televisivo mostra-se praticamente como a única forma de acesso às informações - regionais, nacionais e internacionais - e os noticiários exibidos no horário nobre (aproximadamente, às 20 horas) apresentam maior audiência, normalmente cativa, fiel. Foram selecionados, portanto, três telejornais, de emissoras diferentes, considerados os de maior audiência: *Jornal Nacional*-Rede Globo (doravante denominado **Jornal A**), *Telejornal Brasil*-SBT (**Jornal B**) e *Jornal da Manchete*-Rede Manchete (**Jornal C**).

Após a escolha desses três programas, gravados no mesmo dia - 22/06/94 -, procedeu-se à seleção de uma determinada notícia para análise. Nessa data, o Brasil vivia momentos alternados de alegria, pelas vitórias na Copa do Mundo - meio de extravasar a tensão - e apreensão, pois estava para ser implantada uma nova moeda - o Real. Além disso, era ano de eleições para Presidente da República, e assim, todas as atenções estavam voltadas para futebol, política e economia.

Para selecionar a notícia, optou-se por um assunto de impacto, que não necessitasse de muitas explicações preliminares para ser

compreendido: corrupção de políticos, tema recorrente no Governo deste e de tantos outros países. A matéria em questão trata do julgamento do Senador Ronaldo Aragão e do Deputado Federal Ézio Ferreira, acusados pela CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito) de enriquecimento ilícito, favorecimento de empreiteiras e desvio de verbas. O Senado Federal e a Câmara dos Deputados, encarregados de cassar o mandato dos dois políticos, acabaram por inocentá-los, por falta de *quorum*.

A organização formal dessa notícia está esquematizada nos dois quadros que seguem. Como se pode perceber no quadro I, o destaque à matéria foi muito maior no Jornal C, ocupando 21% do tempo total do programa e sendo abordada logo no primeiro bloco. Os outros telejornais, ao contrário, incluíram a notícia nos blocos intermediários, junto a assuntos diversos, como Copa do Mundo e eleições.

No quadro II, novamente, observa-se que o Jornal C dedicou-se mais que os outros, entrevistando parlamentares, mostrando imagens ao vivo e colocando um comentarista político para avaliar a situação. Nos demais, não houve participação de especialistas no assunto, embora o Telejornal B tenha entrevistado alguns políticos, com comentários do âncora.

Com base no *corpus* acima descrito, procedeu-se à análise das estratégias utilizadas para conferir credibilidade à abordagem da matéria. Primeiramente, foi descrita a organização desses noticiários, sua **estruturação formal**, ou seja, a divisão em blocos, as chamadas prévias e o resumo inicial das manchetes do dia. Por fim, foi estudada a **estruturação textual-discursiva**, observando-se a presença / ausência de apresentadores-âncoras, entrevistados e especialistas e a linguagem por eles utilizada.

Os Quadros I e II, a seguir, expõem, de maneira sucinta, a apresentação dos três telejornais.

QUADRO I - ORGANIZAÇÃO DOS TELEJORNAIS			
	JORNAL A	JORNAL B	JORNAL C
DURAÇÃO DO JORNAL	33'	32'	48'
Nº DE BLOCOS	6	4	5

QUADRO I - ORGANIZAÇÃO DOS TELEJORNAIS			
	JORNAL A	JORNAL B	JORNAL C
BLOCO DA NOTÍCIA	4º	3º	1º
DURAÇÃO DA NOTÍCIA	1'33"	5'16"	10'24"
% TEMPO DO JORNAL	4%	16%	21%
TIPO DE APRESENTADOR	RELATOR	ANCORA	DUPLEX (2 ANCORAS)

QUADRO II - APRESENTAÇÃO DA NOTÍCIA			
	JORNAL A	JORNAL B	JORNAL C
TIPO DE CENÁRIO	Neutro	Com ícones	Neutro
PRESENÇA DE IMAGENS	Repórter e Congresso	Repórter e Congresso (Close No Pres. Da Camara, Com Som Local)	Repórter e Congresso (close em FHC e Amin). - Retorno ao Congresso ao Vivo
TESTEMUNHAS OU ENTREVISTAS	XXX	- Relator CPI (Dirceu Carneiro) - Amin - Fhc	- Amin - Relator Cpi - Dep. Paulo Delgado (PT/MG)
COMENTÁRIOS DE	XXX	XXX	Villas-Boas Correa

QUADRO II - APRESENTAÇÃO DA NOTÍCIA			
	JORNAL A	JORNAL B	JORNAL C
“EXPERTS”			

2) ESTRUTURAÇÃO ARGUMENTATIVA NA CONSTRUÇÃO DA CREDIBILIDADE

2.1 - Estruturação formal

Durante a programação das emissoras, é comum a presença de chamadas para os telejornais, alguns minutos antes do seu início. Tais chamadas, feitas pelo(s) apresentador(es), constam do destaque das manchetes mais importantes, com o objetivo de atrair os telespectadores. No começo do jornal, costuma-se fazer um resumo dos assuntos a serem tratados e, no bloco anterior ao da notícia, também é comum destacar a manchete seguinte.

No Telejornal A, o julgamento dos políticos não aparece na chamada, que privilegia a Copa do Mundo. Somente no início do programa aparece a manchete: *Dois parlamentares, acusados na CPI da corrupção, escapam da cassação*. A matéria é abordada no quarto bloco, em meio a outras notícias sem relação com o fato, e dura apenas um minuto e meio. Não se comenta mais o assunto e, logo após, são dadas informações sobre a Copa.

Antes do Telejornal B, há duas chamadas, e a matéria em foco aparece logo na primeira: *O senador Ronaldo Aragão e o deputado federal Êzio Ferreira são absolvidos, em plenário, das acusações de envolvimento na corrupção do orçamento*. No início da edição, ao fazer o resumo das manchetes, reitera-se o que foi dito anteriormente. A notícia, com duração de pouco mais de cinco minutos, vai aparecer no terceiro bloco, seguida de informações sobre a agenda dos candidatos à Presidência, relacionando, portanto, o fato ocorrido na Capital Federal às eleições. Durante a exposição do tema, o apresentador-âncora tece comentários, às vezes irônicos, sobre o que ocorreu com os dois acusados.

Já o Telejornal C, na sua chamada, dá extremo destaque à matéria, imbricando-a com informes sobre as eleições presidenciais: *O senado absolve o senador Ronaldo Aragão, denunciado na CPI*

da corrupção. O candidato Fernando Henrique Cardoso, indignado com a absolvição, diz que não põe mais os pés no Senado. Na apresentação do Telejornal, a manchete é repetida integralmente. Após o relato do que ocorreu no Senado e as opiniões dos dois candidatos, passa-se para a absolvição do deputado federal Ézio Ferreira. Nessa cobertura, com mais de dez minutos de duração, o noticiário procurou mostrar a repercussão do arquivamento do processo contra os dois parlamentares em ano de eleições, através dos comentários dos apresentadores-âncoras e, principalmente, de um conceituado "expert" em assuntos políticos, Villas-Boas Correa.

2.2 - Estruturação textual-discursiva

Em decorrência das limitações desse espaço, listam-se apenas alguns itens relevantes para que se delineie um perfil ideológico de cada telejornal.

2.2.1 - Telejornal A

Esse programa, à época da gravação, contava basicamente com dois apresentadores. Na notícia em foco, apenas um deles reproduz a manchete-título e fornece o resumo do evento. Recebe o apoio de uma repórter que narra rapidamente os antecedentes processuais para, em seguida, focalizar o resultado que a muitos surpreendera.

Importante ressaltar que a participação avaliativa do apresentador e da repórter mostra-se praticamente nula. Limitam-se literalmente a alinhar sentenças, como nos exemplos: *Ao sair, o senador não quis gravar entrevistas, disse apenas que está aliviado ; Durante a defesa, o advogado do deputado rebateu todas as acusações.* Sem maiores destaques, o fato noticioso é revelado para o telespectador como consequência "natural" de um processo. Mesmo o item lexical **Surpresa no Congresso**, com que se inicia a notícia, pode ter conotação positiva ou negativa e não recebe ênfase entonacional por parte do apresentador.

Há, ainda, uma seqüência narrativa, em que se somam verbos na voz passiva, ou com esta conotação. Como os deputados foram absolvidos, possivelmente também **sofreram** "injustas e caluniosas" acusações, por isso o uso excessivo da voz passiva: *O deputado Ézio Ferreira foi absolvido... ; ...o processo contra o senador Ronaldo Aragão foi arquivado.*

As informações incluem números, que sempre funcionam como suportes à veracidade dos fatos: *Na votação secreta, 28 senadores votaram pela cassação e 19 contra...*

Utilizam-se poucos **adjetivos**, mas, quando aparecem, todos são favorecedores da posição dos deputados: *...o deputado (...) ficou livre ; ...está aliviado.*

Não se detectam **advérbios modalizadores**, e outros recursos de modalização são praticamente inexistentes, confirmando a intenção de neutralidade do Telejornal.

2.2.2 - Telejornal B

Postura bem diversa encontra-se nesse noticiário, centralizado em um apresentador-âncora, que acumula a função de comentarista em praticamente todas as notícias. Em nenhuma instância há isenção. `A "surpresa" referida no Telejornal A, contrapõe-se o **Escândalo no Congresso** do Telejornal B, deixando clara a avaliação crítica do Sujeito comunicante a respeito do assunto.

Pouco se utilizam os números, mas, em compensação, a informação - mesmo na voz do repórter - comporta lexemas que não se preocupam em ocultar posição previamente definida. Observe-se: *Ladrão tem que ir pra cadeia, inclusive ladrão de terno e gravata.*

Um fato que também chama a atenção é o uso de um tom basicamente informal - tanto no campo sintático quanto no lexical. Como exemplos, tem-se: *Também pudera, contava de cara com 18 aliados; Isso não corporativismo, é 'porcorativismo'!; Tudo marcadinho, e tal.*

A voz ativa verbal é predominante, e a modalização se faz presente através de adjetivos, advérbios e verbos que revelam um maior engajamento do âncora no fato noticioso: *O Congresso mantém uma suspeitíssima recusa em fazer a CPI dos corruptores; Essas duas absolvições são demais.*

2.2.3 - Telejornal C

O último jornal televisivo analisado apresenta o assunto em pauta entrelaçado com outras notícias políticas, como "eleições para presidente". Naturalmente, essa forma de apresentação pressupõe um Sujeito interpretante anteriormente informado das notícias, e ele mesmo deve construir a linearidade discursiva, relacionando-as.

Verifica-se, nesse telejornal, sobretudo, uma **variação de tom** (diversa dos telejornais anteriores), com a **mudança de perspectiva** na exposição: a centralização continua em um apresentador (no caso, uma apresentadora). Todavia, por meio do uso constante de uma 1ª pessoa do plural, compartilha-se o conhecimento, aproximando o Sujeito comunicante do Sujeito interpretante: *Vamos acreditar na sagrada ira dos justos...; Vamos ver se daqui pra frente a gente vê...*

Além disso, encontram-se dois âncoras e um especialista em política nacional, fora a presença de dois repórteres cobrindo a matéria. A notícia é, portanto, extremamente elaborada. Entre a apresentadora-âncora e os demais, estabelece-se um **diálogo**, em que fato e comentário se somam em um todo semântico - eles "conversam" entre si. Por exemplo:

Apresentadora-âncora: *E o que mais em Brasília, Chagas?*

Carlos Chagas - 2º âncora (dirigindo-se à apresentadora): *Márcia, no Congresso, o dia seguinte...*

O vocabulário, por sua vez, mescla itens lexicais mais formais e menos formais, inclusive na mesma fala, como se pode observar na passagem seguinte:

Expert: *...envolvido até o pescoço, até o gogó no escândalo (...) e sai Ronaldo Aragão limpozinho, tranqüilo, com os dólares no bolso (...) com esse resultado píffio..*

Isenção, evidentemente, não há nenhuma, como se pode comprovar através do uso de recursos de modalização: *O comportamento do Senado e da Câmara é absolutamente inqualificável, fica até difícil analisar e entender isso.*

3) CONCLUSÃO

A manutenção da audiência configura o objetivo primeiro de qualquer emissora. Com seus telejornais não será diferente, e a persuasão diária do telespectador apóia-se na credibilidade a eles conferida. Na realidade, o público-alvo possui uma expectativa que deve ser preenchida de forma adequada, para que haja uma cumplicidade entre o Sujeito comunicante e o interpretante. A

construção dessa credibilidade, no entanto, mostra-se diversa nos três telejornais.

O Jornal A demonstra aparente neutralidade, fornecendo apenas uma visão panorâmica do que está acontecendo. Em contrapartida, o Telejornal B se vale de extrema subjetividade e comprometimento entre o apresentador e o fato noticiado, chegando, inclusive, a desmistificar o ritual formal do jornalismo. Já em uma posição intermediária encontra-se o Telejornal C, que dedica mais tempo à análise da notícia, observada sob vários ângulos, relacionando o assunto em pauta com o momento político.

Observa-se, portanto, que o público tem mais do que uma simples mudança de cenário ao trocar de canal: é possível detectar três perfis ideológicos diferentes, graças à configuração discursiva apresentada. Resta ao telespectador escolher a que mais lhe agrada.

4) BIBLIOGRAFIA

CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.

----- Le contrat de communication de l'information médiatique. In: *Le Français dans le Monde: Recherches et Applications*; N. spécial: médias, faits e effets. Paris: Hachette, juillet/1994. p. 8-19.

----- À propos des débats médiatiques: l'analyse de discours des situations d'interlocution. In: CHABROL, Claude (org). *Psychologie Française*. N. 38-2. Paris: Dunod, 1993. p. 111-123.

DUCROT, Oswald. *Princípios de Semântica Lingüística* (Dizer e não-dizer). São Paulo: Cultrix, 1977.

FAVERO, Leonor L. & KOCH, Ingedore G. V. *Lingüística textual: introdução*. São Paulo: Cortez Editora, 1983.

FIORIN, José L. *Elementos de análise do discurso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

KOCH, Ingedore G. V. *Argumentação e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LAGE, Nilson. *Estrutura da notícia*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993.

----- . *Linguagem jornalística*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1993.

LOCHARD, Guy. *Apprendre avec l'information télévisée*. Paris: Retz, 1989.

----- & BOYER, Henri. *Notre écran quotidien*. Paris: Dunod, 1995.

VARIAÇÃO DE PERSPECTIVA NA ESTRUTURA ARGUMENTAL⁶⁰

Roberto Gomes Camacho
(UNESP-S.J.RIO PRETO)⁶¹

1. Palavras iniciais

O modelo de gramática funcional proposto por Dik (1981; 1989) postula uma representação complexa da estrutura oracional subjacente, em que se distinguem diversas camadas de organização formal e semântica, a mais básica das quais é a da predicação, que representa um estado de coisas. A constituição de um estado de coisas não é somente determinada pelo que se diz, mas também pelo modo como o que se diz está moldado no esquema de predicado. Disso decorre que estados de coisas não têm existência na realidade, mas são eles próprios interpretações ou representações da realidade. Alguns tipos de eventos reais são tão nitidamente apreendidos que parecem forçar, num certo sentido, uma representação ou interpretação na linguagem. Isso explica, por exemplo, a raridade de construções muito marcadas como (1), no lugar de (2), em que a verbalização ocorre com um predicado bivalencial, tendo como argumentos um Agente e um Objeto Afetado.

(1) *Tyson recebeu golpes de Holyfield.*

(2) *Holyfield golpeou Tyson.*

A estrutura fundamental da predicação, no nível mais abstrato, é determinada pelas possibilidades combinatórias dos predicados, todos eles constituídos por itens lexicais, tal como se

⁶⁰ Este trabalho é uma versão reformulada da pesquisa *O papel da estrutura argumental na variação de perspectiva*, desenvolvida no âmbito do Projeto de Gramática do Português Falado, Grupo de Sintaxe I, a ser publicada com o mesmo título da coleção *Gramática do Português Falado*, organizado por I.G.V. Koch.

⁶¹ Pesquisador do CNPq (Processo 301185-92-1)

representa em (3), que exemplifica o esquema de predicado nuclear do verbo *golpear* de (2).

(3) *golpear* $V(x_1: \langle anim \rangle (x_1)) Ag(x_2) (x_2: (x_2)) Me$

Um esquema como (3) especifica os seguintes tipos de informação: a forma e a categoria sintática do predicado; a valência quantitativa, simbolizada pelas variáveis $x_1 \dots x_n$, que sinalizam as posições argumentais; a valência qualitativa, especificada pelas funções semânticas dos argumentos e pelas restrições seletivas que lhe são impostas. Como se trata de uma representação subjacente, o esquema de predicado, contido em (3), dá igualmente conta das sentenças de (1a-c).

(1)a. *Tyson foi golpeado (por Holyfield).*

b. *Golpearam Tyson*

c. *Golpeou-se Tyson*

Em relação a (1) e (1a-c), é perfeitamente lícito, nos quadros da Gramática Funcional de Dik, falar que representam o mesmo estado de coisas. Sendo assim, assume-se que essas construções têm a mesma configuração formal no nível subjacente; a diferença na forma de expressão é que (1) apresenta o estado de coisas a partir do ponto de vista de *Holyfield*, (1a), a partir do ponto de vista de *Tyson* e (1b-c), da atividade em si. Desse modo, as sentenças de (1) verbalizam o mesmo estado de coisas de diferentes perspectivas.

Observa-se que, comumente, as relações entre uma sentença ativa, como (1) e sua passiva alternativa, como (1a), são descritas em torno da noção de sujeito. Embora retenha a terminologia e descreva essas diferentes perspectivas em termos da atribuição de Sujeito e Objeto, o enfoque funcional aqui adotado fornece uma reinterpretação dessas duas funções, o que produz um conceito marcadamente distinto do modo como são esses termos tradicionalmente usados. Com efeito, na Gramática Funcional (GF) de Dik (1989), Sujeito e também Objeto exercem funções de

perspectivização e, como tais, não se esgotam nas funções triviais do nível sintático (estar em posição inicial, receber caso nominativo, controlar concordância, correferência anafórica, reflexivização etc). As funções de Sujeito e Objeto podem ser atribuídas a termos com diferentes funções semânticas, e é justamente essa atribuição que reorganiza a orientação básica inerente na predicação (estado de coisas). Todo predicado, no caso específico, o verbal, mantém uma rede de relações semânticas com seus argumentos, que configura seu esquema de predicado, propiciando à sintaxe dispor de vários recursos para que o falante tome esse esquema sob diferentes pontos de vista. O interesse específico deste trabalho é examinar essa hipótese de Dik com dados do português falado, salientando sua produtividade para a interpretação funcional das sentenças, enquanto procedimento de comunicação e interação social.

Um questão que naturalmente se levanta, a essas alturas, é a de como se vincula à noção de perspectiva o conceito de subjetividade, terceiro vértice de um triângulo que contém também os conceitos de gramática e discurso, tema desta mesa-redonda. Vou focar esse ponto e, em seguida, demonstrarei, com alguns exemplos da língua falada, a atuação discursiva de um mecanismo disponível no sistema gramatical das línguas naturais humanas.

Admitida a premissa de que a situação de interação verbal forma parte do conteúdo de um enunciado, é necessário determinar como se integram os elementos da situação na análise do discurso oral e escrito. A tradição com origem em Benveniste (1966) parte do princípio de que há elementos lingüísticos estreitamente vinculados ao contexto de enunciação. São esses elementos que determinam as coordenadas espaciais, temporais e actanciais em que se situa o enunciado. Pode-se afirmar, porém, que há outros níveis de ação, sendo um deles o da ação enunciativa, por meio da qual o enunciador qualifica o texto e seu próprio interlocutor.

Compete, desse modo, à análise da enunciação tudo aquilo que, no texto, indica a atitude do sujeito em relação ao enunciado: o texto se apresenta sempre como marcado ou não-marcado subjetivamente: por um lado, o texto pode estar referindo-se a um sujeito que se manifesta, expressando suas opiniões e pontos de vista, ou descrevendo alguma experiência a respeito de si próprio, e,

por outro, pode estar exprimindo fatos e saberes “objetivos”, alheios a quem os enuncia.

A subjetividade pode aparecer textualmente marcada, através de mecanismos como indicadores de pessoa, espaço e tempo, modalidades da enunciação e indicadores de atitude, que segundo Recanati (1979, p. 15) acham-se associados não ao ato ilocucionário, mas a atitude do locutor em relação ao que diz.

As relações sintáticas nos diferentes modos de construção das expressões representam diferentes perspectivas que se instauram no modo de descrição da realidade, ou estados de coisas. Nesse caso, o que a hipótese da perspectivização explícita é que a análise sintático-semântica não reflete a imagem dos eventos verbalizados, mas representa uma atividade do sujeito na explicitação de diferentes pontos de vista e esse engajamento implica diferentes maneiras de conduzir o seu discurso, como um indicador de atitude do locutor em relação a seu enunciado.

2. Pressupostos teóricos

Essa interpretação dos conceitos de Sujeito e Objeto, formulada por Dik, não é nova e tem forte vinculação com a Teoria dos Casos de Fillmore (1968; principalmente, 1977) e com a Hipótese do Fluxo de Atenção de DeLancey (1981). Considerando as dificuldades de conceber um repertório de casos que seja idêntico ao conjunto completo de noções necessárias para se fazer uma análise de qualquer estado ou evento, a melhor solução, para Fillmore (1977), é que um esquema de predicado não necessita abranger, na verbalização do evento, a descrição de todos os aspectos relevantes de uma situação, mas somente uma parte dela.

Qualquer predicado verbal que se selecione, para identificar um aspecto particular de um evento, obriga que se coloque em perspectiva uma ou mais entidades a ele relacionadas. A manifestação dessa escolha implica a atribuição das funções gramaticais de Sujeito e de Objeto. É justamente nesse aspecto que Dik concorda com Fillmore: o de certa perspectiva básica que o esquema de predicado especifica ao estado de coisas que ele designa. A perspectiva básica se organiza, seguindo do primeiro

argumento para o segundo e do segundo para o terceiro, se este estiver presente na estrutura argumental do verbo. É nesse sentido que o Sujeito sinaliza o primeiro ponto no grau de relevância das entidades a selecionar na verbalização de determinado estado de coisas e o Objeto, o segundo.

DeLancey (1981) aponta duas noções psicológicas - *ponto de vista* (doravante PV) e *fluxo de atenção* (doravante FA) como parâmetros fundamentais que contribuem para determinar o interesse relativo das várias entidades envolvidas num evento real. Esses termos são, todavia, perfeitamente aplicáveis a mecanismos lingüísticos, que indicam valores para esses parâmetros numa sentença, permitindo que ela seja, assim, interpretada analogamente ao evento real. DeLancey distingue esses dois usos dos termos como PV e FA naturais vs. PV e FA lingüísticos: o primeiro confirma as estratégias perceptuais; o último se refere a mecanismos lingüísticos, como marcação de caso, concordância verbal, marcação de voz e ordem dos constituintes. Os casos de confirmação das estratégias perceptuais equivalem, nos termos de Haiman (1980), a uma relação icônica entre a verbalização e o evento real.

Há uma relação estreita entre movimento e sentenças dativas em vista do óbvio paralelismo semântico e gramatical entre esses dois tipos de eventos. A cena dativa é prototipicamente um evento de movimento em que um objeto se move fisicamente de um local para outro.

A extensão dessa análise localista à transitividade é, segundo DeLancey, muito mais controversa. Para os propósitos deste trabalho, é suficiente observar o comportamento em relação à alternância de PV em (8) e (9).

(8)a. *Ela me deu um cheque.*

b. *Eu recebi um cheque dela.*

(9)a. *Ela me chutou.*

b. *Eu fui chutado por ela.*

As sentenças (b) diferem de suas alternativas (a) de dois modos: selecionou-se Meta e não Origem como sujeito e Origem (Doador, nas sentenças dativas e Agente, nas transitivas) é marcada

com preposição para indicar seu papel. Acrescente-se, além disso, que, nas sentenças dativas e transitivas do português, um SN é comumente selecionado para figurar como ponto de partida do FA e PV lingüístico. Essa seleção dupla é a base da categoria de sujeito. Ao selecionarem Meta como PV e, assim, ponto de partida, as sentenças (b) revertem o FA natural e é por isso que Origem deve ser gramaticalmente marcada para exercer seu papel.

Considerando, agora, a Hierarquia de Empatia (DeLancey), denominada também Hierarquia de Pessoa/Animacidade (Silverstein, *apud* Dik, 1989), mencionada em (10), pode-se acrescentar que a maioria das sentenças seleciona o mesmo SN para o PV lingüístico e o ponto de partida do FA. O SN mais à esquerda da hierarquia, é, então, o SN não-marcado para caso e o SN que governa concordância verbal. Posição no extremo direito é, por definição, uma propriedade do ponto de partida do FA lingüístico, que se desarmoniza com o FA natural.

(10) [P1, P2] > P3 humano > animado > força inanimada > inanimado

O PV é, como se vê, uma noção fundamentalmente dêitica. Se um participante de ato de fala (PAF - 1a. e 2a. pessoas) é também um participante do evento relatado, então o PV mais natural para a sentença é o PAF. Pode-se dizer que o mundo cognitivo, tal como se revela na comunicação lingüística, constrói-se em volta de uma espécie de centro dêítico, definido, por sua vez, pelos parâmetros básicos da situação discursiva. Esses parâmetros são os participantes, o momento e o lugar da enunciação (cf. Dik, 1989). O modo mais explícito de subjetividade consiste, especificamente, na instalação da pessoa no discurso.

O elemento central do sistema indicial é o pronome *eu*. Para Benveniste (1966) *eu* significa ‘a pessoa que enuncia a atual situação de discurso que contém *eu*’. Como *eu* só pode ser identificado na situação de discurso que contém sua instância, a realidade a que se refere é uma “realidade de discurso”. *Eu* forma com *tu* uma correlação de subjetividade, no interior da qual, a segunda pessoa se define como *não-eu*, ou pessoa não subjetiva,

dato que é necessário e suficiente representar uma pessoa diferente de *eu* para atribuir-lhe o índice *tu*. As pessoas que formam a correlação de subjetividade se opõem conjuntamente à não-pessoa *ele*, que em si mesma não designa especificamente nada nem ninguém, constituindo a única forma pronominal a que se pode predicar verbalmente uma *coisa*. Assim, o sistema indicial de pessoa inclui, segundo Benveniste (1966), por um lado, a correlação da pessoalidade que contrapõe a pessoa *eu/tu* à não-pessoa *ele* e, por outro, a correlação da subjetividade que contrapõe pessoa subjetiva *eu* à pessoa não-subjetiva *tu*.

Há forte paralelismo entre a hierarquia da animacidade e a expressão lingüística de subjetividade explícita. O discurso se caracteriza por um caráter egocêntrico, segundo o qual o falante tende a ser o ponto universal de referência e o argumento mais altamente pressuposto.

3. Correspondência entre FA natural e FA lingüístico

Ao impor uma perspectiva ao estado de coisas o falante usualmente segue a ordem hierárquica definida pela escala de animacidade e essa tendência aponta para uma correspondência estrita entre o evento percebido e sua verbalização. Em sentenças de dois argumentos, um SN é ordinariamente selecionado para constituir ao mesmo tempo o ponto de vista e o ponto de partida do fluxo de atenção; essa dupla representação é um aspecto fundamental da categoria de sujeito. Assim o Agente, papel comumente desempenhado por entidades humanas e animadas não-humanas que ocupam, por isso mesmo, alta posição na hierarquia de animacidade, é geralmente selecionado para a função de sujeito, obedecendo à ordem natural do fluxo de atenção. São, portanto, não-marcadas em português, as estruturas cuja ordem de constituintes nucleares seja SV(O) e tenha como sujeito um referente que ocupe um grau elevado na escala de animacidade e, como objeto, referente que ocupe um grau baixo na escala de animacidade.

Há situações em que o ponto de vista imposto à predicação permite falar em termos de sentença marcada. São situações de desarticulação entre a seqüência natural do estado de coisas e a ordenação dos argumentos e satélites da predicação. Essa

desarmonia existe em função de mecanismos que, tendo por objetivo controlar o fluxo de atenção, acabam por representar alterações de expressão gramatical, como a ordenação dos constituintes, em função de mecanismos de topicalização e de focalização, voz e seleção de argumentos. Procederemos, na seqüência, ao exame desses casos, buscando verificar como o processo de perspectivização reflete o sujeito da enunciação.

Variações de voz, como variações de ordem, são mecanismos lingüísticos de controle do FA. Estudos trans-sistêmicos de variações de voz mostram que, por um lado, passivas com menção de agente são impossíveis em algumas línguas e, por outro, que não há nenhuma que permita passivas agentivas mas exclua as não-agentivas (cf. Givón, 1979).

Essas evidências sugerem que passivas com menção de Agente são consideravelmente menos naturais que passivas não-agentivas e isso é coerente com a Hipótese do Fluxo de Atenção, já que uma construção de passiva agentiva reverte o FA natural; se, porém, não se menciona o Agente, a construção passiva apresenta somente um fim do evento e não há FA não-natural do tipo paciente->agente. Observe-se, a esse propósito, que em nenhum dos casos de passiva de (11) se faz menção ao agente.

(11) a. *eu quero que seja feito isso isso isso e isso?* (DID-RE-131)

b. *fiquem sempre se perguntando como é que foi feito* (D2-POA-291)

c. *essas coisas têm que se(r) muito bem dosadas* (D2-POA-291)

d. *vai o arroz já preparado o arroz que foi feito à parte* (D2-POA-291)

e. *a turma será aprovada* (EF-POA-278)

Esses casos confirmam a tendência de que as passivas agentivas, ainda que perfeitamente possíveis, são menos freqüentes que as não-agentivas. Esse aspecto funcional explica a diferença de naturalidade entre as construções de (12).

(12) a. *Eu fui vencido por Antonio.*

b. *Antonio foi vencido por mim.*

A razão para abandonar FA natural em razão da escolha de uma construção passiva é colocar, em primeiro lugar, o SN que figura como ponto de vista. Entretanto, *eu*, como um ator num evento, refere-se a um *locus* muito mais natural de ponto de vista, numa sentença em que se enuncia esse dêitico, do que qualquer 3a. pessoa. A diferença de elegibilidade inerente para o estatuto de ponto de vista é, em si mesma, suficiente para motivar a escolha de (12a), em detrimento de sua variante ativa, mas torna (12b) uma seleção altamente improvável de um ponto de vista funcional, ainda que perfeitamente possível.

Há situações ainda mais extremas de perspectivização em que as estruturas sentenciais podem ser consideradas marcadas. São casos em que a desarticulação entre FA natural e linguístico é motivada por uma ausência da posição canônica de sujeito. As diversas construções parecem indicar que o falante projeta um ponto de vista no estado de coisas, que não ultrapasse a verbalização do processo em si, como ocorre com construções ergativas (13), construções apresentacionais com verbos existenciais (14) e com verbos intransitivos (15).

(13)a. *e os dois assam juntos* (D2-POA-291)

b. *não deixa cozinhar o camarão* (D2-POA-291)

(14)a. *já houve uma compreensão* (EF-POA-278)

b. *aqui tem, tem uma disciplina assim* (EF-POA-278)

c. *normalmente existe um colegiado* (DID-RE-131)

(15)a. *aonde vai a cebola, vai o alho, vai a pimenta* (D2-POA-291)

b. *por que entrou a compreensão* (EF-POA-278)

c. *e agora saíram uns, uns temperos mais, mais novos* (D2-POA-291)

Esses casos refletem uma tendência para a descentração dêitica do discurso, que provoca não apenas a não subjetividade, mas inclusive a impessoalidade. São estratégias discursivas, fornecidas por construções disponíveis no sistema gramatical, que servem para produzir um efeito de escamoteamento do pólo agentivo, quando for conveniente ao sujeito da enunciação. Pode-se imaginar, a esse propósito, uma criança relatando aos pais um acontecimento sujeito a repreensão do qual ela é o participante ativo. Certamente escolheria uma construção impessoal, como *a vidraça quebrou* em vez de *eu quebrei a vidraça*. Embora o comprometimento com o evento relatado seja menor na construção pessoal e agentiva, é um equívoco afirmar que seu grau de subjetividade seja maior do que o implícito na sentença que fornece um relato simples do evento.

4. Egocentrismo discursivo e ponto de vista

Como já se afirmou anteriormente, o PV é uma noção fundamentalmente dêitica. Se um dos participantes do ato de fala é também um participante do evento relatado, então o PV mais natural para a sentença é o PAF. Nesta seção, examinam-se os casos em que a preferência pelos participantes do discurso motivam construções especiais que consistem em neutralização de oposições no interior da categoria de pessoa em favor do pólo da subjetividade e da escala de animacidade, que convergem para a mesma propriedade das línguas naturais. Esses casos, que Fiorin (1996) denomina “pessoa subvertida” se incluem no conjunto de expressões referenciais que Ilari *et al* (1966) mencionam como a “não-pessoa indeterminada”. Às correlações de pessoalidade e de subjetividade, deve-se acrescentar uma outra, a correlação da (in)determinação, que não se restringe aos casos de neutralização da oposição de pessoa, já que a terceira pessoa, nas formas verbais singulares seguidas de *se* e nas de plural, precedidas ou não de pronome, são tradicionalmente considerados casos de indeterminação de sujeito.

Observe-se o exemplo (16).

(16)*eu posso representar, graficamente, o resultado dessa turma em diferentes disciplinas (EF-POA-278)*

Nesse caso, a forma grifada não se refere às pessoas do discurso, contextualmente determinadas, de modo tal que a sentença poderia ser parafraseável por (17).

(17)*pode-se representar, graficamente, o resultado dessa turma em diferentes disciplinas*

A forte proeminência das pessoas do discurso, que chamamos de egocentrismo discursivo, vinculada a uma tendência de preenchimento formal da posição de sujeito, fornece, às vezes, formas alternativas, como (18a), para construções apresentacionais, que, por definição, deveriam ter o sujeito na posição pós-verbal, como a parafrase contida em (18-b).

(18)a.*são as deficiências de tudo quanto é cidade desse país você tem problemas básicos não acredito que haja problemas de abastecimento (D2-RE-05).*

b.*tem (há) problemas básicos.*

Caso análogo é (19), que representa uma alternativa a uma sentença com verbo existencial.

(19)*Na semana passada nós tivemos a visita dum grande sociólogo e educador Pierre Fourter (EF-POA-278)*

O processo discursivo mediante o qual a não-pessoa indeterminada pode ser representada por uma expressão de pessoa parece indicar uma tendência universal da linguagem humana de ancorar o enunciado na instância discursiva, desvelando a ilusão da objetividade referencial (cf. Fiorin, 1966, p. 98). Essa tendência se faz representar em hierarquias universais, como a escala de empatia ou de animacidade antes mencionada. Além disso, empregar a primeira pessoa com o valor da terceira indeterminada é uma forma de realçar a subjetividade do enunciador e empregar a segunda

pessoa com o valor da terceira indeterminada é não só desvelar a ilusão de objetividade do enunciado, mas também criar uma espécie de cumplicidade com o enunciatário que passa, assim, a compartilhar do estado de coisas verbalizado.

5. Palavras finais

O objetivo específico deste trabalho foi observar como se aplica ao português falado a articulação de três hipóteses teóricas, fortemente vinculadas: a teoria da perspectivização de Dik, a teoria dos casos de Fillmore e a teoria do fluxo de atenção de DeLancey.

A principal idéia que articula essas três concepções é a de que, ao enunciar um evento qualquer, o falante opera uma seleção no conjunto dos participantes envolvidos com base na perspectiva que projeta sobre a realidade não-verbal, sendo as funções sintáticas Sujeito e Objeto o espaço privilegiado para desencadear a seleção operada pelo ponto de vista do enunciatário que se projeta no enunciado que constrói.

A seleção de um ponto de vista projeta geralmente uma articulação entre o fluxo de atenção natural, com que o espírito concebe o desenrolar dos eventos, e o fluxo de atenção lingüístico, com que o falante deseja que o ouvinte atente para o evento enunciado, prevalecendo uma correlação entre perspectiva do enunciado e a hierarquia de animacidade. Esta define um caráter elevadamente egocêntrico das enunciações verbais, segundo o qual o falante tende a ser o ponto universal de referência e o argumento mais altamente pressuposto.

Reside nessa correlação a principal marca de subjetividade do enunciatário no texto oral. O sujeito se representa na forma de *eu* e constitui o interlocutor, as vezes mesmo onde caberia a não-pessoa indeterminada ou ele se apaga, apagando, também qualquer marca secundária de pessoalidade. Em textos marcados com a ausência de pessoalidade, ele não deixa de estar presente, manipulando as informações do evento a ser representado para dar ao estado de coisas verbalizado a expressão de um ponto de vista que julgar o mais pertinente em relação às informações do interlocutor. A objetividade é, por conseguinte, uma verdadeira ficção: apesar de

não imprimir no enunciado qualquer alusão à interlocução ou à personalidade em geral, o sujeito da enunciação se representa como um um narrador onisciente que por conhecer os fatos, seleciona, na verbalização o que lhe convier.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENVENISTE, E. (1966). *Problemas de Lingüística Geral*. (Trad. de M. G. Novak e L. Neri). São Paulo: Nacional/EDUSP.
- DeLANCEY, S. (1981). An interpretation of split ergativity and related patterns. *Language* (Baltimore), v.57, n.3, p.626-57.
- DIK, S.(1981) *Functional Grammar*. Dordrecht/Cinnaminson: Foris Publications.
- _____. (1989). *The theory of Functional Grammar*. Dordrecht: Foris Publications.
- FILLMORE, C. (1968). The case for case. In: BACH, E., HARMS, R. T. (Ed) *Universals in linguistic theory*. New York: Holt.
- _____. The case for case reopened. In: COLE, P. e SADOCK, J. M. (1977). *Syntax and Semantics*. v.8. New York: Academic Press.
- FIORIN, J. L.(1996) *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Ática.
- GIVON, T. (1976). Topic, pronoun and grammatical agreement. In: LI, Ch.N. (Ed.) *Subject and topic*. New York: Academic Press.
- _____. *On understanding grammar*. New York: Academic Press.
- HAIMAN, J. (1980). The iconicity of grammar: isomorphism and motivation. *Language*, v.56, p. 515-540.
- ILARI, R. *et al.* (1996). Os pronomes pessoais do português falado: roteiro para análise. In: CASTILHO, A. T. & BASILIO, M. (Orgs.) *Gramática do Português Falado*. V. VI: Estudos Descritivos. Campinas: Campinas: Editora da UNICAMP; São Paulo: FAPESP, p. 79-166).
- RÉCANATI, F. (1979). *La transparence et l'énonciation*. Paris: Seuil.

O CONSTITUINTE PRAGMÁTICO FOCO COMO MEIO DE SUBJETIVIDADE⁶²

Erotilde Goreti Pezatti
UNESP/São José do Rio Preto

1. INTRODUÇÃO

A linguagem é um instrumento usado para propósitos essencialmente comunicativos; por isso, somente é possível compreender adequadamente as expressões lingüísticas, se forem consideradas operando em circunstâncias efetivas de interação verbal. Desse modo, muitas de suas propriedades são codeterminadas pela informação contextual e situacional disponível aos interlocutores. Isso significa que a estrutura gramatical pode manifestar diferenças relevantes, correspondentes a diferentes atribuições de funções pragmáticas aos constituintes. Por funções pragmáticas entende-se o conjunto completo de conhecimento, crença, suposições, opiniões e sentimentos disponíveis ao emissor no momento da interação. Tais elementos refletem, portanto, sempre uma escolha que o emissor faz, ao eleger um ou outro constituinte como ponto de vista ou perspectiva ou mesmo como elemento a ser ressaltado, no momento em que constrói o seu discurso. Em outros termos, refletem o sujeito no discurso, constituindo, assim, uma das marcas de subjetividade na linguagem verbal, justificando, por isso, a sua inclusão nessa mesa redonda.

Estudiosos de orientação funcionalista, como Dik, Chafe, Thompson, Du Bois, Prince, Hopper, entendem que o emissor organiza suas expressões lingüísticas de acordo com a avaliação que elabora da informação pragmática do destinatário no momento da enunciação. O objetivo do emissor é, em geral, levar o destinatário a efetuar alguma mudança em sua informação pragmática e, a fim de

⁶² Agradeço à bolsista Sanderléia Roberta Longhin que, mediante projeto de Iniciação Científica (Proc. FAPESP no. 96/2131-8), assessorou este trabalho no levantamento e processamento dos dados.

atingir essa meta, inicia seu enunciado a partir, tipicamente, de alguma porção de informação que o destinatário presumivelmente já possua, continuando, a seguir, a acrescentar aí outras informações que ele pensa ser nova para o destinatário; é isso que pode conduzir, então, a uma modificação no que o destinatário já conhece. Em outras palavras, é o emissor (o sujeito) que dirige o seu discurso e nele se mostra. Essas condições de produção, desenvolvidas pelos gramáticos, mediante às quais, o enunciador antecipa a representação do enunciatário, são os mesmos princípios postulados por Pêcheux (1969), na linha da Análise do Discurso. Refiro-me, especificamente, à imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A, formalizada como $I_A(B)$, que se pode interpretar como “Quem é ele para que eu lhe fale assim?” (Pêcheux, [1969] 1990, p. 83). Na mesma linha, afirma Dik (1989) que é $(P_A)S$, isto, é a informação pragmática que o Emissor avalia que o Destinatário possui, e não (P_A) , isto é, a informação pragmática real que o Destinatário possui, que determina o modo como o emissor (falante) organiza pragmaticamente sua informação. Observe-se que até a representação formal do processo de intersubjetividade é a mesma.

Como uma atividade social, a língua representa o conjunto concreto de usos, historicamente situados, de modo a implicar interlocutores socialmente organizados. Desse princípio postula-se que a gramática se define como um processamento das categorias pragmática e semântica de que decorrem as estruturas sintáticas. Assumir uma posição discursiva e/ou funcional significa reconhecer que a sintaxe de uma língua é o resultado da confluência simultânea de fatores estruturais e discursivos.

Sendo assim a gramática nada mais faz do que espelhar, refletir as escolhas que o emissor efetua na tentativa de persuadir o destinatário. As funções pragmáticas são o mecanismo lingüístico que define a linguagem em sua característica mais identificadora, a de uma atividade cooperativa entre interlocutores; são a forma mais evidente de manifestação do sujeito no discurso. E é desse aspecto gramatical que trata esse estudo.

O universo de investigação foi constituído por textos falados e escritos de tipos similares. Os textos orais se constituem do *corpus* já gravado e transcrito do Projeto da Norma Urbana Culta. Como se trata de um *corpus* diferenciado, estabeleceu-se, como ponto de

partida, um inquérito para cada uma das três variantes estilísticas que compõem os materiais de São Paulo, publicados por Castilho & Preti (1986; 1987) e por Preti & Urbano (1988): para as Elocuções Formais (EF), variante mais formal, selecionou-se o inquérito 405. Para os Diálogos entre Informante e Documentador (DID), selecionou-se o inquérito 234 e para o Diálogo entre Dois Informantes (D2), selecionou-se o inquérito 360. O DID e o D2 constituem, respectivamente, variantes estilisticamente mais coloquiais, sendo o D2 o que detém o maior grau de informalidade.

Os textos escritos foram selecionados, procurando-se os mais similares aos três tipos de inquéritos do Projeto NURC, com base na seguinte metodologia: textos de editoriais (ED), extraídos dos jornais Folha de São Paulo (FO) e O Estado de São Paulo (ES), correspondentes tipologicamente ao registro EF do NURC, além de reportagens técnico-científicas (CI), textos de entrevistas (EN), extraídos de jornais e revistas de São Paulo, correspondentes, na medida do possível, aos inquéritos DID e D2.

No tratamento estatístico para se determinar o controle de frequência ou pesos probabilísticos, foram utilizados alguns programas do Pacote VARBRUL (Sankoff, 1975), mais especificamente o Makecell para o levantamento de frequências simples e o Crosstab para o exame de dados que exigem o cruzamento de fatores relevantes para análise.

2. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A lingüística funcional (especialmente Dik, 1989) distingue, inicialmente, as funções pragmáticas de acordo com seu escopo estrutural. Desse modo, qualquer texto de uma língua natural pode ser exaustivamente dividido em constituintes extra-oracionais e constituintes intra-oracionais (cf. Brown & Yule, 1983).

As funções pragmáticas intra-oracionais concernem ao estatuto informacional dos constituintes da oração em relação ao contexto comunicacional mais amplo em que é empregada. Por contexto comunicacional deve-se entender a avaliação do Emissor a respeito da informação pragmática do Destinatário no momento da enunciação verbal. As funções pragmáticas intra-oracionais são

duas: *foco* e *tópico*. Trataremos neste estudo da função pragmática de *foco*.

Parcialmente correspondente à distinção dado/novo é a dimensão da focalidade, que se refere a porções de informação mais salientes ou importantes em relação às mudanças que o Emissor deseja efetuar no conhecimento pragmático do Destinatário. Sendo assim, é possível definir a informação focal de uma expressão lingüística como a informação relativamente mais importante ou saliente num dado contexto de interação verbal, e avaliada pelo Emissor (E) como essencial para ser integrada na informação pragmática do Destinatário (D). De uma perspectiva geral, a função Foco pode manifestar-se através dos seguintes mecanismos lingüísticos:

1. proeminência prosódica: acento enfático;
2. ordenação especial dos constituintes oracionais: posições especiais para constituintes focais na ordem linear da sentença;
3. marcadores especiais: partículas que distinguem o constituinte focal do restante da sentença;
4. construções especiais: construções que definem intrinsecamente um constituinte especial com a função de foco.

Há, em princípio, certo relacionamento entre os mecanismos acima mencionados, de modo que, quando o foco for expresso por um dos esquemas de (2) a (4), não há necessariamente marca de proeminência prosódica. Dessa forma, o acento é um dos mecanismos, talvez dos mais comuns, mas essa função pragmática não pode identificar-se só com proeminência prosódica. Não obstante, não é raro que a proeminência prosódica esteja correlacionada a mecanismos gramaticais mais explícitos, em termos da situação de comunicação, que, nesse caso, suprem a ausência do tratamento prosódico, principalmente no *corpus* de texto escrito.

Segundo Dik (1989), há razões pragmáticas que fundamentam a escolha do Foco, ou seja, que induzem a atribuição de Foco a uma parte relevante da estrutura oracional subjacente. Essas razões pragmáticas, que Dik denomina *perspectiva comunicativa*, permitem considerar vários tipos de manifestação focal.

Basicamente há dois tipos de foco. Num primeiro caso, não há contraste, e o foco é apenas uma informação nova, por isso denominado **Compleativo**, como em (1) e (2).

(1). *O mesmo sanduíche, com frango, tem 490 calorias.* (CI-ES,2,A30:11)

(2). *e como a gente vê é um período eNORme.* (EF-405:11)

Os demais tipos de foco envolvem sempre algum contraste entre o constituinte Foco e as partes de informação que podem ser apresentadas de forma explícita ou pressuposta. É para esse tipo de tópico que nossa atenção se voltará nesse momento, já que o emissor pressupõe uma informação pragmática armazenada na memória do destinatário, que, segundo ele, não está totalmente correta, necessitando assim de ajustes.

Os focos de contraste são, então, de dois tipos, já que o emissor pode explicitar ou não os dois elementos contrastados. O primeiro caso Dik denomina de foco paralelo, o segundo de contrapressuposicional.

O **Foco Paralelo** manifesta-se sempre em construções paralelas, como em (3) e (4).

(3). *antigamente o pessoal ia a gente via é casais agora não eu acho que vai mais estuDANte* (DID-SP-234:141)

(4). *bom... com uns TApas ... às vezes ela se coloca mas com palavras ela não se coloca* (D2-SP-360:230)

Nos outros focos contrastivos, a informação apresentada é oposta a uma outra, similar à que o emissor pressupõe estar armazenada na memória do destinatário. Implica sempre uma pressuposição, sendo por isso denominado de **contrapressuposicional**. Dik propõe o seguinte esquema para diferenciar os tipos de foco.

Tipo de Foco	Informação pragmática do Emissor sobre a informação pragmática do destinatário		Tipo de Expressão
Compleativo		X	X!

Substitutivo	X	Y	Não X, mas Y!
Expansivo	X	X e Y	Também Y
Restritivo	X e Y	X	Somente X!
Seletivo	X ou Y	X	X!

Os subtipos incluídos sob o rótulo de contra-pressuposicional constituem estruturas discursivas que permitem introduzir outro enunciador no próprio texto, para, em seguida, refutá-lo, talvez como um respaldo às opiniões do sujeito da enunciação. Essas construções tipicamente focais pressupõem a existência de uma espécie de citação implícita, outra voz que o enunciador utiliza para refutar, caracterizando o enunciado polifônico, conforme desenvolve Ducrot (1987). Diversos autores sustentam que um enunciado negativo do tipo *não-p* encerra em si a proposição positiva *p* e, segundo Ducrot (*op. cit.*), os mesmos sujeitos falantes fazem alusão a *p* como se estivesse contida em *não-p*.

Assim quando se afirma *Pedro não é pequeno, ele é enorme*, o que se apresenta como contrário não é Pedro não ser pequeno, mas a proposição positiva, isto é, *Pedro é pequeno* e o enunciado negativo aparecem como a representação de um diálogo entre dois locutores: L₁: */Pedro é pequeno/*; L₂: */Pedro é enorme/*.

Deduz-se que os subtipos de foco contra-pressuposicional se incluem no mesmo princípio de polifonia do enunciado negativo, que permite expressar simultaneamente duas vozes antagonistas: uma que sustentaria a proposição afirmativa *p* e outra, a do enunciador, que a nega (Ducrot, 1987). Os enunciados da forma *não-p* representariam, assim, um diálogo virtual entre o enunciador da negação e o enunciador da asserção pressuposta, o que motiva um desdobramento do sujeito da enunciação, ou uma atribuição real, ao interlocutor da afirmação pressuposta que nega, em virtude da avaliação que faz da informação pragmática do interlocutor.

Observe-se, ainda, a esse propósito, que os casos de foco paralelo representam uma espécie de desdobramento do próprio enunciador. Observe-se que, no exemplo *Antigamente a gente via*

casais, agora vai mais estudante, o enunciador opera um contraste entre duas vozes, mas a segunda não nega a primeira.

No caso do **Foco Substitutivo**, o emissor pressupõe que o destinatário possui uma parte incorreta de informação (X), que deve ser substituída por uma correta (Y). Há nesse caso necessidade de dois passos distintos: negar a informação incorreta (rejeitar) e apresentar a correta (corrigir). Se somente a rejeição é formulada, implica que há uma correção, embora a parte correta da informação não esteja explícita ou pode mesmo nem ser conhecida pelo emissor. Se só a correção é formulada, a rejeição fica pressuposta. (5) representa esse tipo de foco extraído do *corpus*.

(5) *O que comove a população não é o roubo em si, o dinheiro que se perde num cruzamento ou num apartamento. É o tipo psicológico de quem assalta.* (ED-ES,1,A3:62)

No **Foco Expansivo**, o emissor pressupõe que o destinatário possua uma parte correta, mas não completa, da informação (X) e acha que há pelo menos uma outra parte da informação (Y) que é importante que o destinatário conheça. Como exemplo do *corpus* podem se citar:

(6) *fizeram um censo de homossexuais por quarteirões e por blocos habitacionais, durante três anos, em todas as cidades cubanas, especialmente Havana.* (EN-ES,D2:247)

(7) *aquela artista magrinha de televisão aquela moreninha que é bailarina também..eh* (DID-SP-234:50)

Já ao utilizar o **Foco Restritivo**, o emissor presume que o destinatário possui uma parte de informação correta (X), mas também acredita numa outra incorreta (Y). Nesse caso, o emissor corrige a informação pragmática presumida do destinatário, restringindo um conjunto de itens pressupostos àqueles que considera ter os valores para a posição envolvida. No *corpus* tivemos ocorrências do tipo:

(8) *eu trabalhei só no início ... de casada* (D2-SP-360:419)

(9) *Atualmente, o menino tem cerca de quatro crises por semana, que só ocorrem à noite.* (CI-FO-mais,4,12:56)

No caso do **Foco Seletivo**, o emissor pressupõe que o destinatário acredita que a informação X ou Y está correta, mas não

sabe qual. Na verdade tal pressuposição deveria ser criada por meio de uma pergunta do destinatário. O emissor seleciona, de uma lista de possibilidades oferecida pelo destinatário, uma parte correta da informação. Obviamente nesse caso a pressuposição relevante pode ser formada sem que uma pergunta disjuntiva tenha sido efetuada. O foco seletivo envolve um contraste entre a informação escolhida e a informação rejeitada. As duas partes da informação podem ser explicitadas como em (10).

(10) Doc: *na sua opinião o que é mais aceito pelo público? o cinema ou o teatro? e por que?*

Inf.: *aINda eu acho que é o cinema pelo público né?... (DID-SP-234:05).*

Para expressar todas essas formas de se chamar a atenção para uma parte determinada da informação que o emissor deseja passar para o destinatário, as línguas dispõem de mecanismos lingüísticos específicos (isso já é uma questão de gramática). Em português a manifestação do Foco pode ocorrer por meio dos mecanismos abaixo relacionados.

A **proeminência prosódica** corresponde a uma entonação mais forte que pode incidir sobre a palavra inteira ou sobre uma ou mais sílabas. Só pôde ser verificada no *corpus* oral, graficamente representada por letra maiúscula.

(11) *então vamos tentar reconstruir a maneira de vida desse POvo para depois poder entender como surgiu a arte.* (EF-405:55).

Focos são também marcados por uma **Posição Especial**, nesse caso, eles se encontram na posição inicial. É comum a confusão entre o conceito de Foco e de Tema, o constituinte que ocupa sempre uma posição inicial na sentença. O Tema é um constituinte extra-predicação, estando conectado com ela por razões pragmáticas; sendo assim, é desprovido de função sintática. Já o Foco exerce sempre uma função sintática na predicação e estabelece contraste entre dois elementos. (12) exemplifica esse tipo de mecanismo.

(12)a. *“Nos outros dias como arroz, feijão, bife, macarrão e frutas”.* (CI-ES,3,A30:12).

b. *Aqui tive trabalho continuamente* (EN-ES,D2:357).

Um outro mecanismo é o uso de **Partículas Especiais** que distinguem o constituinte Foco dos demais, dentro da oração. Em português são principalmente *mesmo*, *próprio*, *até*, *também*, *só*, *apenas*, *inclusive*, *mas*, além dos advérbios focalizadores, mecanismos lexicais que incidem sobre algum constituinte da sentença, realçando-o. Dentre eles, ressaltam-se *exatamente*, *principalmente*, *especialmente* e *realmente* (cf. Ilari, 1990). (13) exemplifica esse tipo de ocorrência.

- (13) a. *É que o mesmo governo que se permite a demagogia de dar com a mão esquerda prepara anulação do gesto com a mão direita.* (ED-ES,3,A3:103).
- b. *Além disso, o próprio presidente da União de Escritores de Cuba, que não passa de um gendarme de escritores, fez publicar cinco artigos contra mim* (EN-ES,D2:38)
- c. *Esse é um processo que se verifica hoje também em outros países.* (ED-FO-op,2,2:08).
- d. *O tratamento é indicado apenas para crianças que não se adaptaram aos medicamentos para epilepsia.* (CI-FO-mais,1,12:27-28).
- e. *a maioria das:: pessoas principalmente do sexo feminino ficam grudadas em novela* (DID-SP-234:631)

A clivagem e a pseudo-clivagem constituem uma outra forma de marcação de Foco.

- (14) a. *Andy é quem salva a família, ele que não era político.* (EN-ES,D2:322).

b. *porque é isso que a gente vem dizendo até agora certo?* (EF-405:303).

Sob a designação de **Interrogação**, indicou-se uma outra forma de marcação de Foco sugerida por Dik (1989). Segundo ele, na pergunta, o elemento interrogativo é o focal, pois ele representa a diferença de informação pragmática entre emissor e destinatário, além de ser a informação relativamente mais importante ou saliente.

- (15) a. *uhn uhn e o que a senhora a senhora falou::...?* (DID-SP-234:73)

b. *Que tipo de rejeição há ao Pitta pelo fato de ele ser negro?* (EN-FO-brasil,10:218)

Embora não seja mencionada por Dik, a **Repetição** também constitui uma forma de marcação de Foco, conforme sugerido por Koch (1995), uma vez que enfatiza o significado essencial da palavra.

(16)a. *polícia pouca, mal equipada, mal remunerada, mal organizada e sem controle.* (ED-FO-op,1,1:34).

b. *mas eu acho que ele falava tanto tanto tanto.* (D2-SP-360:1519).

Há casos em que o constituinte Foco é marcado simultaneamente por mais de uma das formas possíveis, acarretando com isso uma dupla marcação. As combinações são as mais variadas possíveis, como se pode observar a seguir. Em (17), o Foco foi marcado por meio da interrogação e da ordem, já que o elemento interrogado não foi colocado em posição inicial.

(17)a. *E a justiça alegava o quê?* (EN-ES,D2:207)

b. *a senhora chega no cinema a senhora vai para onde?* (DID-SP-234:541)

Em (18), ocorre a simultaneidade da interrogação com a clivagem:

(18)a. *como é que o público se manifesta ou depois de terminado um ato no intervalo ou depois da peça?* (DID-SP-234:108)

b. *e onde é que as bailarinas se trocavam se maquiavam?* (DID-SP-234:287)

As partículas especiais combinam-se com outros mecanismos: com a posição especial, como em (20); com a entonação, em (21); com a repetição, exemplificada em (22), e com a clivagem, em (23).

(20) *mesmo o cinema eles acham caro né?* (DID-SP-234:470).

(21) *no escuro a gente não pode ver... a própria COR* (EF-405:246).

(22) *teatro porque só estudando estudando estudando* (DID-SP-234:258)

(23) *mas são os fatores mesmo... que os compõem é que definem essa... diversidade né?* (D2-SP-360:1509)

Há casos ainda em que aparecem simultaneamente três formas de marcação: a repetição, a entonação e a partícula especial, como em (24):

(24)a. ... *MUIta dificuldade mas MUIta mesmo...* (D2-SP-360:965).

b. *a gente vive de motorista o dia inTEIRO mas o dia inTEIRO...* (D2-SP-360:94)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As funções pragmáticas referem-se ao conjunto completo de conhecimento, crença, suposições, opiniões e sentimentos disponíveis ao emissor no momento da interação. Tais elementos refletem sempre uma escolha que o emissor faz, ao eleger um ou outro constituinte como ponto de vista ou perspectiva ou mesmo como elemento a ser ressaltado, no momento em que constrói o seu discurso. Em outros termos, refletem o sujeito no discurso, constituindo, assim, uma das marcas de subjetividade na linguagem verbal.

O foco, como uma das funções pragmáticas, se refere a porções de informação mais salientes ou importantes que o Emissor deseja efetuar no conhecimento pragmático do Destinatário. É, pois, numa expressão lingüística, a informação relativamente mais importante ou saliente num contexto de interação verbal, e avaliada pelo Emissor (E) como essencial para ser integrada na informação pragmática do Destinatário (D). De uma perspectiva geral, a função Foco pode manifestar-se por meio de vários mecanismos lingüísticos. Desse modo, o foco, é, ao mesmo tempo, discursivo e lingüístico, ou melhor, uma forma de subjetividade que se manifesta no nível lingüístico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROWN, G. & YULE, G. *Discourse analysis*. Cambridge:University Press, 1983.

- CASTILHO, A. T. & PRETI, D. (Orgs.) *A linguagem culta falada na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo*. São Paulo: T:A: Queiroz/Fapes, V. I: 1986; V. II: 1987.
- DIK, Simon C. *The theory of Functional Grammar*. Dordrecht: Foris, 1989.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- ILARI, Rodolfo. Considerações sobre a posição dos advérbios. in Castilho, A.T. (org) *Gramática do português falado*. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1990, v.1.
- KOCH, Ingedore G.V. *Segmentação: uma estratégia de construção do texto falado*. Apresentado no IX Seminário do Projeto de Gramática do Português Falado, realizado de 03 a 08 de dezembro de 1995 (mimeo).
- PECHÊUX, M. Análise automática do discurso [1969]. In: GADET, F & HAK, T (org.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.
- PRETI, D., URBANO, H.(orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo*. (Projeto NURC). São Paulo: T. A. Queiroz, 1988.
- SANKOFF, D. *VARBRULE2*. Mimeographed, Université de Montréal, 1975.

A (DES)AUTORIZAÇÃO DA AUTORIA NA AVALIAÇÃO DE TEXTOS ESCOLARES

Maria Izabel de Oliveira Massoni *

UNESP/ São José do Rio Preto

Esta comunicação tem como objetivo abordar as ações inferenciais do avaliador no momento da leitura de textos mal formados e a sua importância na orientação de reescrituras, visando a um domínio mais eficaz da modalidade escrita.

Embora importante a atuação do professor como interlocutor do texto do aluno (cf. Geraldi, 1985 e 1993) no ensino da produção textual, apresentamos, aqui, alguns problemas relativos a essa interlocução, a partir da análise de doze avaliações de um mesmo texto, feitas por diferentes professores.

Geraldi (1985: 121/125) comentando o desempenho dos professores na correção e avaliação de redações coloca-os como *interlocutores* dos alunos, como seus reais parceiros, deles discordando, acrescentando, questionando, perguntando, para que seus textos sejam produtos de uma reflexão a partir da relação interlocutiva que se estabelece. Em Geraldi (1993) vemos que esta relação é o princípio básico que orienta todo o processo de produção textual.

Segundo o autor, “há certas condições necessárias à produção de um texto:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) se escolhem estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).” (p. 160)

Enfocaremos apenas o item *e* (a escolha das estratégias) como ponto de partida para a apresentação de nosso enfoque.

Geraldi nos diz: “Talvez seja neste tópico que mais se dará a contribuição do professor que, não sendo destinatário final da obra conjunta que se produz, faz-se interlocutor que, **questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor**, constrói-se como ‘co-autor’ que **aponta caminhos possíveis** para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu”. (pág. 164 - grifos meus).

Se o professor “toma a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento, quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala, quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala” (pág. 165) e questiona, sugere, testa e aponta caminhos, estará, certamente, **avaliando** o texto do aluno; mesmo não sendo o seu “destinatário final”, ele é o seu leitor e, diga-se, um leitor especial, cuja função é “apontar caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu”.

Interessa-nos esse momento do processo: o do questionamento do texto escrito do aluno feito pelo professor interlocutor. Quais as razões subjetivas que o direcionam a dizer sobre o que é dito no texto?

Em textos bem formados, em que o balanço criterioso entre o que precisa ser dito e o que precisa ser suposto se efetua, ou em textos que correspondam às expectativas estruturais e de preenchimento semântico coerente das categorias de histórias, por exemplo, a avaliação se realiza sem problemas. Mas e nos textos mal formados, em que há um desequilíbrio entre o dito e o suposto, indicando problemas referentes à coerência interna, como se processa esta interlocução?

Van Dijk (1992), ao apresentar o seu modelo estratégico de processamento do discurso, coloca-o como uma abordagem “on line”, em que as informações provindas dos níveis morfofonológico, sintático, semântico e pragmático interagem de forma complexa, em uma realimentação contínua. Assim, “a compreensão de uma palavra em uma oração dependerá de sua estrutura funcional enquanto um todo, tanto no nível sintático quanto no nível semântico” (p. 22). O autor ressalta, porém, que a maior parte da compreensão do discurso envolverá crenças e avaliações pessoais, sem as quais certos tipos de coerência local e global não podem

serem estabelecidos. Para ele, o processamento envolve não somente a representação da base textual, mas ativa e atualiza **modelos de situação** (“frames” e “scripts”) na memória episódica, incorporando não só as experiências prévias, mas também partes de conhecimento mais geral da memória semântica sobre tais situações, num processo contínuo de combinação que permite limitar a base textual às informações expressas ou implicadas pelo próprio texto.

Nesse processo complexo de estratégias para a compreensão do discurso, a macroestrutura e a superestrutura textuais também têm papel relevante. Inferem-se as macroproposições da seqüência de proposições e chega-se à macroestrutura. Tais proposições apresentam-se como preenchimento semântico de categorias pertencentes a estruturas esquemáticas convencionais, ou superestruturas, também manipuladas estrategicamente pelos usuários de uma língua que, segundo Van Dijk, “tentarão ativar uma superestrutura relevante da memória semântica tão logo o contexto ou tipo de texto sugerir uma primeira pista. Daí em diante, o esquema poderá ser usado como poderoso recurso ‘top-down’ de processamento para a atribuição de categorias superestruturais relevantes (funções globais) a cada macroproposição ou seqüência de macroproposições, além de fornecer, ao mesmo tempo, alguns delimitadores gerais sobre os possíveis significados locais e globais da base textual” (pág. 31).

Para Van Dijk, um modelo completo de processamento do discurso deve prever também um modelo de produção. Embora seu modelo esteja relacionado à compreensão do discurso, ressalta que, para essa compreensão, o ouvinte terá de utilizar-se das estratégias da produção do dito para chegar à base textual. Daí o modelo considerar o planejamento de estruturas e significados de sentenças e textos completos, além da dimensão de **reprodução** do processo do discurso. Segundo ele, “o ouvinte e locutor têm acesso a diferentes tipos de informação a cada ponto da compreensão do processo de produção” e “o ouvinte terá de perceber o tópico do discurso de diversas maneiras, enquanto o locutor, em muitos casos, já sabe o tópico do discurso a ser produzido” (pág. 31).

Retomando a discussão sobre a avaliação de textos mal formados e relacionando-a ao que foi dito acima, podemos dizer que o aluno, ao expandir a sua história, já sabe o que ele quer dizer, ou

seja, o “tópico do discurso” a ser produzido. O que ele não domina satisfatoriamente é o **modo** de dizê-lo; mas quando diz, para ele, o texto se apresenta coerente.

Acreditamos que o perigo resida justamente nesse momento da interlocução e o ponto de ruptura se dá na relação entre o ato de interferir no texto do aluno “**questionando**”, “**sugerindo**” **etc.**, como “**redator/leitor maduro**” sem antes tentar recuperar as estratégias cognitivas utilizadas pelo aluno (ou as que ele tentou utilizar) no percurso da sua produção, para resgatar o que ele queria dizer.

Nesse sentido, as inferências, processos cognitivos através dos quais o ouvinte/leitor constrói novas representações semânticas que interagem com o contexto, exercem papel relevante no uso estratégico do processamento do discurso.

Segundo Koch (1993), as inferências se dão no nível lexical ou conceitual, no sintático-semântico, no microestrutural, no macroestrutural e no superestrutural, aliadas às inferências relacionadas à cognição social, com intervenção dos fatores sociais, a partir de diversos tipos de contexto como o cultural, o situacional, a modalidade (oral ou escrita), o verbal (co-texto) e o pessoal (crenças e atitudes do receptor).

Dado o exposto, consideramos o professor/avaliador como um **leitor especial**, que deverá realizar um tipo especial de inferência a partir do texto problemático do aluno, ou seja, deverá abrir mão de seus “frames” (ou relativizá-los) e tentar incorporar os modelos de situação do aluno, para dar coerência ao texto nesta avaliação. Deverá utilizar-se do **sistema de controle** (outra propriedade prevista no modelo de Van Dijk) não só para recuperar as estratégias cognitivas utilizadas pelo aluno, mas também e, principalmente, para resgatar aquelas que não produziram as informações semânticas, pragmáticas, interacionais e contextuais necessárias aos objetivos gerais da compreensão. Nesse sentido, a interlocução se processa a partir da tentativa de compreensão do texto do aluno, por meio da ativação de novos “frames” indiciados em marcas deixadas no texto estruturalmente imperfeito.

É claro que em interferências orais, como sugeridas por Geraldini (1993), o processo se torna mais fácil, mas e nos textos

escritos? O cuidado deverá ser maior. Uma anotação do professor que vise somente à correção de uma estrutura sintática ou semântica, em uma parte do texto, sem relacioná-la ao todo global, pode ser perigosa. Uma vez que, no modelo processador “on-line”, todos os níveis interagem, tal anotação poderá prejudicar o que o aluno queria dizer, deslocando-o a dizer outra coisa que ele não queria. Interfere-se, portanto, em sua história, em sua relação com o mundo e em seu universo de experiência do qual só ele é o dono. Interfere-se, principalmente, no processo de autoria (cf. Orlandi, 1988), em que há a passagem da multiplicidade de representações possíveis do sujeito enquanto enunciador, para a organização dessa dispersão num todo coerente, com a responsabilidade do autor pela unidade e coerência de seu discurso. Não nos esqueçamos de que, para o aluno, seu texto é coerente.

O TEXTO

Analizamos doze avaliações do seguinte texto:

- 1 Quando minha mãe morava em Londrina.
- 2 Porque estava um dia de chuva.
- 3 A mãe dela falou:
- 4 Meninas vai catar lenha porque o tempo está nublado.
- 5 E a irmã da minha mãe.
- 6 É la só xiganva.
- 7 Daí na hora que é la foi pegar lenha.
- 8 É la responde:
- 9 E daí é la foi sozinha.
- 10 E parece um saci perere.
- 11 E pegou é la e levou
- 12 para um coqueiro cheio de espinho.
- 13 E daí é la não voltou mais.
- 14 Daí a mãe da minha mãe fico muito preocupada.
- 15 E chamava é la.

- 16 E é la não respondia.
- 17 Passou uns minutos e foi atrás dela.
- 18 E achou é la no meio do coqueiro tudo machucada.
- 19 Porque é la só respondia foi porriso.

(aluno de 5ª série)

Ater-nos-emos a apresentar, aqui, algumas considerações sobre as inferências mais interessantes, feitas pelos professores a partir das suas anotações colocadas no texto do aluno.

No segmento de 1 a 4, um avaliador anotou: “Só porque o dia estava de chuva?”, o que nos leva a inferir o seguinte de sua interlocução: ou desconhece a situação (lenha não pode ser molhada) e não inferiu o motivo de “ir catar lenha” (o que não é muito comum), ou inferiu que a mãe morava em Londrina “porque estava um dia de chuva” (o que é um absurdo).

Se, para nós, é difícil compreender o direcionamento da anotação, como reagirá o aluno?

Outro avaliador observou: “De quem você está falando?”.

Essa observação revela que o interlocutor centrou a compreensão no tópico “minha mãe” do primeiro segmento, reiterado na terceira linha “a mãe dela” (= mãe da minha mãe). Fez um inferenciamento para frente, projetando “minha mãe” como personagem principal da história. Não inferiu para trás ao ler os próximos segmentos “E a irmã da minha mãe. É la só xiganva”, o que torna coerente o s de meninas (minha mãe e a irmã dela), desambigüizando-se o texto e redirecionando a compreensão: a avó pediu as suas duas filhas para irem buscar lenha. Ao contrário, anotou: “O que tem a ver a irmã da mãe?”, o que denota um processo inferencial a partir do sintático apenas; centrou-se no verbo “**vai**” (terceira pessoa do singular) e procura ainda preencher a sua expectativa de ser a “minha mãe” o tópico da história.:

No segmento de 5 a 9 (para nós, o mais importante) notamos que a maioria das observações em relação ao verbo **responder** resultaram de inferências a partir do nível sintático apenas. Anotaram "O quê?" ao lado do enunciado "É la responde", esperando um complemento para o verbo.

Houve um avaliador que preencheu o complemento com "que não", isto é, a menina respondeu **que não** iria buscar lenha. Anotou ao lado: "Quem foi pegar lenha? A mãe ou a irmã?"

Constatamos, aqui, o perigo de inferências isoladas do texto global na ação avaliativa. Na verdade, não é a seqüência textual do aluno que se apresenta ambígua, mas sim a seqüência surgida após o inferenciamento sintático realizado pelo professor, ao preencher o complemento do verbo **responder**, tomando-o como verbo de elocução.

Obviamente, se o aluno atender, na reescritura, às observações feitas, estará modificando a sua história, pois será a mãe da narradora que irá buscar a lenha e não a irmã da mãe, como ele quer dizer.

Neste segmento, somente dois professores fizeram outros tipos de inferência. Para dar coerência ao texto, reinterpretaram o verbo **responder** a partir do contexto de **reclamar** (inferência semântica), o que, no coloquial, nos leva a "ser respondona" (inferência situacional) e, conseqüentemente, ao "frame" de castigo (inferência com base na cognição social, ou seja, filha que é respondona tem de ser castigada). Portanto, ela (a irmã da mãe da narradora) ir sozinha buscar lenha, nesse contexto, está coerente.

No segmento de 10 a 13, os professores que não inferiram o castigo (ir sozinha buscar lenha por "ser respondona"), não conseguiram compreender a presença do Saci Pererê na história. Anotaram: "confuso", "sem sentido", "o Saci é imaginação da mãe?"

Ressaltamos que os dois avaliadores que inferiram "ser respondona" do verbo **respondeu**, no trecho anterior, não fizeram anotações neste segmento. Certamente porque a seqüência "pedido da mãe" — "reclamação da filha" — "castigo (ir sozinha)" — "encontrar Saci"... preenche adequadamente as categorias da superestrutura narrativa (inferências macro e superestrutural).

No último segmento, à exceção dos dois avaliadores que inferiram "ser respondona" no segmento de 5 a 9, e que se repete em 19, todos colocaram o trecho como "incompreensível", "estranho", "incoerente".

Há um professor que, tomando "responder" (19) como "atender a um chamado", tenta compreender a última frase a partir

de uma inferência de atribuição de causa. Centra-se no "só" e toma "ela respondia" como conseqüência da causa "estava toda machucada", retomando tal causa no dêitico "isso". Fez a anotação: "Foi por isso (por estar toda machucada) que ela só respondia (e não vinha ao encontro da mãe)?"

Outros dois professores, da escrita inadequada de **por isso** ("porriso"), inferiram "sorriso" e sugeriram a seguinte reestruturação: "E ela só respondia com sorriso". Um deles anotou: "Não seria melhor usar risada?"

E o aluno, que pretendia expandir a categoria da Avaliação do esquema narrativo (a tia foi castigada pelo Saci porque era respondona), onde encontraria motivo para reestruturá-la a partir de "sorriso", de risada ou da observação anterior?

CONCLUSÃO

Dos doze professores que "avaliaram" a redação, chegamos a apenas dois que realmente conseguiram inferir toda a história que o aluno queria dizer e não o conduziram a dizer outra coisa.

Ressalte-se que apenas um conduziu didaticamente a aprendizagem, interferindo e apresentando formas de dizer na modalidade escrita como sugestões para o aluno que queria dizê-las mas não conseguiu.

Nesse caso, tais interferências fazem parte de todo um processo estratégico de interpretação envolvendo vários níveis: o conhecimento da superestrutura narrativa (Apresentação - Complicação - Resolução - Desfecho + Avaliação) direcionou a inferência da macroestrutura, com o seguinte preenchimento semântico: pedido da avó - tia respondona - castigo - vai buscar lenha sozinha - aparece o Saci - é levada para um coqueiro cheio de espinhos - fica machucada - é encontrada pela mãe preocupada. Note-se que a última frase do texto "Porque é la só respondia foi porriso" preenche a categoria da Avaliação, implícita em muitas histórias. Essa macroestrutura inferida permitiu que a entrada das informações manifestadas na microestrutura fossem reinterpretadas a partir de inferências processadas não só no nível sintático-semântico (ver os dois sentidos de "responder"), mas também no das

informações sociais ou conhecimento partilhado [ver "frame" de castigo, de atribuição de causas e de estereótipos (textos de alunos de quinta série)], interagindo todas elas de forma complexa e realimentando-se continuamente no processamento cognitivo do texto.

É com essa discussão que gostaríamos de complementar a proposta de Geraldi: o professor tem de colocar-se como interlocutor do texto do aluno numa posição interlocutiva específica, cujos processos inferenciais subjetivos utilizados na leitura dos textos mal formados levem em consideração, além dos fatores lingüístico-discursivos, cognitivos, sócio-culturais e interacionais, as possíveis estratégias e os possíveis percursos intencionados pelos alunos na produção, para que não haja um abismo entre o que se diz e o que se entende, ou melhor, entre o que se escreve e o que se é levado a (re)escrever, numa evidente (des)autorização da autoria.

Fica, aos avaliadores, a reflexão.

BIBLIOGRAFIA

- DIJK, T. Van — **Cognição, Discurso e Interação**. São Paulo: Contexto, 1992.
- GERALDI, J. W. — "Escrita, uso da escrita e avaliação". In: **O texto na sala de aula - Leitura & Produção**. Cascavel, PR: Assoeste, 1985.
- _____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. "O professor como leitor do texto do aluno". In: MARTINS, M.H. (org.) **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1993.
- KOCH, I.G.V. — "A produção de inferências e sua contribuição na construção do sentido". In: D.E.L.T.A. Vol. 9, nº especial, 1993.
- ORLANDI, E.P. "Nem escritor, nem sujeito: apenas autor" in Discurso e Leitura. São Paulo: Cortez; Campinas, SP. Editora da bUnicamp, 1988.

PARA UMA ANÁLISE DA TEMPORALIDADE

Vera Lúcia Massoni Xavier da Silva*
UNESP- S. J. do Rio Preto/ Araraquara.

O presente trabalho objetiva fazer uma análise da temporalidade lingüística do texto “Ladrões, de Vieira, segundo Fiorin (1994), que divide a temporalidade lingüística em dois sistemas de tempos verbais: **enunciativo** e **enuncivo**.

O sistema enunciativo é aquele cujos acontecimentos estão ordenados diretamente a partir do momento da enunciação (ME) o que evidencia uma debreagem enunciativa. O sistema enuncivo apresenta os acontecimentos ordenados a partir de marcos temporais instaurados no texto, caracterizando, portanto, uma debreagem enunciva.

O ME está sempre implícito, já que é o eixo gerador e axial da temporalidade lingüística. Aplicando-se as categorias topológicas de **concomitância** e **não-concomitância** ao ME, obtemos três momentos de referência (MR), a saber: presente (concomitância = sistema enunciativo); pretérito (não-concomitância = sistema enuncivo) e futuro (não-concomitância = sistema enuncivo). Assim, há estados e sucessões de acontecimentos que se ordenam a partir de pontos de referências coincidentes e não-coincidentes ao ME.

Para o estudo da temporalidade deve-se considerar também o momento do acontecimento (MA) que pode ser concomitante, anterior ou posterior ao MR. Dessa maneira, considerando-se o MR presente, podemos ter um MA presente (concordância, expresso pelo tempo Presente), um MA pretérito (anterioridade: Perfeito 1), ou um MA futuro (posterioridade: Futuro do Presente).

O MR pretérito e o MR futuro necessitam de marcos temporais explicitados no texto e constituem dois subsistemas do sistema enuncivo, já que os acontecimentos são ordenados a partir deles e não do ME.

Considerando o MR pretérito, podemos ter acontecimentos coincidentes, anteriores e posteriores. Portanto: MA presente =

concomitância (Imperfeito e Perfeito 2); MA pretérito = anterioridade (Pretérito-mais que-perfeito); MA futuro = posterioridade (Futuro do Pretérito).

A partir de um MR futuro, temos a coincidência, anterioridade e posterioridade dos acontecimentos. Portanto: MA presente = coincidência (Futuro do Presente de **estar** + gerúndio); MA pretérito = anterioridade (Futuro do Presente de **ter** + participio passado) e MA futuro = posterioridade (Futuro do Presente).

Considerando os dados acima, efetuamos uma análise dos sistemas temporais e tempos verbais, manifestados no texto *Ladrões*, de Vieira, com o objetivo de verificar os efeitos de sentido que o emprego do sistema enunciativo ou enuncivo imprime ao texto.

LADRÕES

Navegava Alexandre em uma poderosa armada pelo mar Eriteu a conquistar a Índia, e como fosse trazido à sua presença um pirata, que por ali andava roubando os pecadores, repreendeu-o muito Alexandre de andar em tão mau ofício; porém ele, que não era medrosos nem lerdo, respondeu assim: Basta, senhor, que eu, porque roubo em uma barca, sou ladrão, e vós, porque roubais em uma armada, sois imperador? Assim é. O roubar pouco é culpa, o roubar muito é grandeza; o roubar pouco faz os piratas, o roubar com muito, os Alexandres.

O ladrão que furta para comer não vai nem leva ao inferno; os que não só vão, mas levam, de que eu trato, são outros ladrões de maior calibre e de mais alta esfera; os quais debaixo do mesmo nome e do mesmo predicamento distingue muito bem São Basílio Magno. Não só são ladrões, diz o santo, os que cortam bolsas, ou espreitam os que se vão banhar para lhes colher a roupa; os ladrões que mais própria e dignamente merecem este título são aqueles a quem os reis encomendam os exércitos e legiões ou o governo das províncias,

ou a administração das cidades e reinos; os outros ladrões roubam um homem, estes roubam cidades e reinos; os outros furtam debaixo do seu risco, estes sem temor nem perigo; os outros, se furtam, são enforcados; estes furtam e enforcam.

Diógenes, que tudo via com mais aguda vista que os outros homens, viu que uma grande tropa de varas e ministros de justiça levavam a enforcar uns ladrões, e começou a bradar: Lá vão os ladrões grandes a enforcar os pequenos! Ditosa Grécia que tinha tal pregador! E mais ditosas as outras nações, se nelas não padecera a justiça as mesmas afrontas. Quantas vezes se viu em Roma ir a enforcar um ladrão por ter roubado um carneiro; e no mesmo dia ser levado em triunfo um cônsul, ou ditador, por ter roubado uma província. E quantos ladrões teriam enforcado estes mesmos ladrões triunfantes?

(Vieira, apud Gomes, E. Trechos escolhidos. Rio de Janeiro, Agir, 1971:81)

O texto em questão se inicia com um modo de organização discursiva próprio de uma narração, apresentando os tempos verbais específicos do sistema enuncivo. Dessa forma, temos um MR pretérito, embora a referência temporal esteja elíptica. Os tempos verbais empregados são o imperfeito (**navegava, andava, era**), o perfeito 2 (**repreendeu, responde**) e o pretérito-mais-que-perfeito, embora a forma lingüística empregada seja a do imperfeito do subjuntivo (**fosse trazido**).

A partir do MR pretérito, temos a concomitância do MR e do MA, evidenciada pelo emprego do imperfeito e do perfeito 2 e uma anterioridade do MA em relação ao MR, expressa pelo mais-que-perfeito.

O emprego do imperfeito possibilita, justamente por seu aspecto contínuo, a visualização dos acontecimentos em curso ao

longo de um espaço de tempo. Diferentemente, o perfeito 2 indica um acontecimento acabado, pontual ao MR.

O pretérito mais-que-perfeito tem como referência temporal o momento em que trouxeram um pirata e expressa uma anterioridade desse acontecimento (trazer o pirata) em relação a dois outros MAs (**repreendeu** e **respondeu**).

Ainda no primeiro parágrafo, verificamos uma debreagem de segundo grau, pois temos um discurso direto. Em decorrência disso, ocorrem dois atos de enunciação enunciada e dois MR distintos, sendo os tempos verbais de cada um organizados de acordo com o MR a que se remetem.

Em:

*ele, que não era medroso nem lerdo,
respondeu assim: Basta senhor, que eu, porque roubo
uma barca, sou ladrão, e vós, porque roubais em uma
armada sois imperador?,*

temos um MR pretérito que diz respeito à fala do narrador cujos verbos, **era** e **respondeu**, estão empregados, respectivamente, no imperfeito e no perfeito 2; e um MR presente, apresentando os verbos no tempo presente **sou, sois, roubais, roubo**, referindo-se à fala do personagem.

O MR pretérito apresenta dois acontecimentos concomitantes a ele, porém um é inacabado, contínuo, lexicalizado pelo verbo no imperfeito, enquanto o outro é acabado, pontual, descontínuo, portanto, pretérito perfeito 2.

No MR presente, que introduz a fala do personagem, temos o emprego da expressão **basta**, cujo significado é “É bastante” e que indica uma afirmação categórica do locutor personagem, seguida por verbos no presente iterativo (**roubo, roubais**). Temos, portanto, MA concomitante ao MR implícito (**todas as vezes**). Esses verbos indicam a causa de um efeito (**sou ladrão, sois imperador**) que são verbos de estado também iterativos, já que, todas as vezes que se rouba, ou se é ladrão ou se é imperador, de acordo com o discurso do locutor.

A instauração dos dois MR distintos (um pretérito; outro presente) caracteriza a mudança do sistema enuncivo para o

enunciativo. Essa mudança cria um efeito de sentido de verdade e realidade, ligando-se também à proximidade e distância do narrador no enunciado; em outras palavras, com os tempos do sistema enuncivo, o narrador distancia-se do texto, pois os acontecimentos narrados não o afetam diretamente, enquanto os tempos do enunciativo permitem uma aproximação, pois sabemos que, ao citar a fala do personagem, o narrador esconde-se atrás dela, apresentando, dessa maneira, uma forma sutil de proximidade no enunciado.

No enunciado,

Assim é. O roubar pouco é culpa, o roubar muito é grandeza; o roubar com pouco faz os piratas, o roubar com muito, os Alexandres,

percebemos o uso do sistema enunciativo - tempo presente - que retoma a fala no ME do narrador. O tempo presente empregado é omnitemporal, isto é, o MR é ilimitado, assim como o é o MA. Trata-se de uma verdade que se pretende tornar eterna, equivalendo, portanto, ao provérbio (**toda vez que se rouba pouco é culpa e toda vez que se rouba muito é grandeza**).

Neste momento, o locutor aproxima-se do enunciado, julga os fatos, emite um juízo de valor, interpreta as transformações narradas, utilizando-se, portanto, do modo de organização discursiva próprio da dissertação. A narração inicial nada mais é senão um recurso argumentativo do locutor, justamente pelo fato de a narração caracterizar-se pelo emprego das figuras, elementos concretos do mundo natural, o que permite visualizar as transformações de estados sofridas pelo sujeito, criando, assim, um efeito de sentido de imitação real da vida. Trata-se, então, de uma sucessão de acontecimentos que evidenciam uma progressão temporal. É a partir dessa imitação da vida que o locutor assume o seu ponto de vista para, em seguida, persuadir, convencer o leitor a pensar como ele.

No segundo parágrafo, temos os tempos verbais do sistema enunciativo, não se observando mudança para o sistema enuncivo.

Em

O ladrão que furta para comer, não vai nem leva ao inferno; os que não só vão, mas

levam, de que eu trato, são outros ladrões de maior calibre e de mais alta esfera; os quais debaixo do mesmo nome e do mesmo predicamento distingue muito bem São Basílio Magno,

temos:

a) MR e ME implícitos (**agora**) e em relação a eles dois MAs concomitantes e pontuais (**trato, distingue**) e um MA durativo (**são**);

b) MR implícito (**toda vez**) e concomitante a ele um MA iterativo (**furta**), em que se dá a reiteração do MR e MA. Na verdade, toda vez que se furta para comer, nada mais é do que a condição expressa para os dois outros MA posteriores (**não vai e não leva ao inferno**), embora a forma lingüística utilizada para essa posterioridade seja a forma de presente. Trata-se de um fato bastante comum em língua portuguesa que cria um efeito de sentido de verdade do acontecimento, já que o futuro nem sempre o demonstra, pois sua realização não é previsível na enunciação.

Ainda com relação a essa posterioridade, observamos que ela é explicitamente negada e depende, portanto, da condição implícita (**furtar para comer**). No enunciado

*os que não só vão, mas levam, de que eu trato
são os ladrões de maior calibre,*

porém, temos a negação da condição (**não furtar para comer**) e a afirmação do fato posterior (**ir e levar ao inferno**). É graças a esse jogo de afirmação de uma proposição e a negação da outra ou vice-versa que temos claramente a intenção comunicativa do locutor de recortar seu referente. Em outras palavras, os ladrões a que se refere são os ladrões de maior calibre, são os que não furtam para comer. Este mecanismo permite a particularização do título que é apresentada de uma forma bastante genérica “**Ladrões**”.

Nesse parágrafo, o locutor lança mão de um argumento de autoridade, citação de São Basílio Magno, como recurso argumentativo para seu próprio discurso. Trata-se de um discurso anterior, portanto um ato de enunciação já enunciada, ou seja, São Basílio já distinguiu os tipos de ladrões, mas, no texto, aparece no presente (**distingue**), o que remete a uma referência discursiva. Temos, então, um ME, um MR e MA anteriores ao MR instalado no

texto Assim, ao trazer esses momentos pretéritos ao presente, temos um sentido de verdade omnitemporal que presentifica o passado.

Em seguida, temos uma debreagem de segundo grau, isto é, a citação de um discurso direto, que indica dois atos de enunciação distintos, embora não tenhamos mudança de um sistema temporal a outro, pois tanto a fala do locutor (**diz o santo**) quanto a do santo pertencem ao sistema enunciativo com o emprego do tempo verbal no presente.

No discurso citado, os tempos verbais estão todos no presente e estabelecem uma relação de concomitância do ME, MR presente e MA, como podemos observar nos enunciados abaixo

Não só são ladrões os que cortam bolsas, ou espreitam os que se vão banhar para lhes colher a roupa.

No enunciado acima, temos o presente iterativo (**são e cortam**) concomitantes ao MR (**toda vez**); em **espreitam**, observa-se o presente durativo, sendo tal duração própria do conteúdo semântico do verbo, diferente de **vão banhar-se** que indica um presente pontual.

Em

Os ladrões que mais própria e dignamente merecem este título são aqueles a quem os reis encomendam os exércitos e legiões ou o governo das províncias, ou a administração das cidades, os quais já com manha, já com força roubam e despojam os povos,

temos o tempo presente durativo em **merecem** e **são**, já que expressam um MA mais longo que o ME; o presente pontual **encomendam**, em que se tem coincidência entre ME, MR, MA; presente iterativo em **roubam** e **despojam**, pois são concomitantes ao MR implícito **toda vez**.

No último parágrafo, temos o uso do sistema enuncivo, com o emprego dos tempos verbais no imperfeito (**via, levavam**), que indicam um processo em constituição e no perfeito 2 (**viu, começou**) de aspecto pontual e conclusivo. Temos ainda uma debreagem de segundo grau que caracteriza a mudança do sistema

enuncivo para o enunciativo. Trata-se de um discurso citado (*Lá vão os ladrões grandes a enforcar os pequenos*) em que se constata o uso do presente pontual (**vão**), concomitante a um MR presente e implícito. Dessa maneira, verifica-se uma coincidência do ME, MR e MA. Mais uma vez, ao empregar o discurso do outro, o locutor cria um efeito de sentido de verdade e de maior objetividade e realidade.

Após o discurso citado, o locutor retoma a voz do relato, fazendo uso do sistema enuncivo. O verbo está no imperfeito (**tinha**) e indica uma concomitância entre o MR pretérito, instaurado implicitamente no texto (**naquela época**), e o MA. Trata-se da apresentação de um quadro em desenvolvimento no passado com um aspecto não conclusivo.

No enunciado

E mais ditosas as outras nações, se nelas não padecera a justiça as mesmas afrontas,

a omissão do verbo da oração principal (**seriam**) revela uma posterioridade do MA em relação ao MR pretérito. Dessa forma, a realidade expressa nessa oração, subordina-se à condição expressa na subordinada, cujo tempo verbal é o pretérito mais-que-perfeito (**padecera**), que indica uma anterioridade, uma não-concomitância do MA e MR. Em decorrência disso, inferimos a impossibilidade da verdade expressa na oração principal. Em outras palavras, é totalmente hipotético, para o locutor, que exista alguma outra nação em que a justiça não tenha sofrido as mesmas afrontas citadas.

Tal afirmação vem corroborada em seguida

Quantas vezes se viu em Roma ir a enforcar um ladrão por ter roubado um carneiro, e no mesmo dia ser levado em triunfo um cônsul, ou ditador, por ter roubado uma província.

Nesse enunciado, o MR é contínuo (**Quantas vezes**) e, em relação a ele, temos:

- a) um MA concomitante e pontual (**viu**);
- b) dois MAs (**ir a enforcar, ser levado**) também concomitantes, mas que revelam o momento do fato no pretérito;

c) um MA não-concomitante e anterior ao MR (**Quantas vezes**), expresso pelo mais-que-perfeito, o que revela um aspecto perfectivo (**ter roubado**).

No enunciado

*E quantos ladrões teriam enforcado estes
mesmos ladrões triunfantes?*

temos o futuro do pretérito composto que deveria indicar um fato anterior a um outro acontecimento também futuro, portanto, deveria haver dois MRs em que o futuro do pretérito composto seria posterior a um e anterior a outro. Tal fato, porém, não ocorre no texto, pois o futuro composto está sendo usado em lugar do perfeito 2 (**enforcaram**). Isso é decorrência de o futuro do pretérito ter valor hipotético, intensificado pelo quantificador (**quantos**), produzindo um efeito de sentido de imprecisão, o que não se dá com o perfeito 2, justamente por indicar uma ação pontual, acabada.

Como pudemos demonstrar, no texto em questão, o locutor o inicia com a narração de um fato particular para, a partir daí, interpretá-lo, julgar o valor de verdade que nele está inserido: *o roubar pouco faz o ladrão, o roubar muito o imperador.*

No trecho em que se constata o modo de organização discursiva próprio da dissertação, verifica-se o emprego do sistema enunciativo. Ressalte-se que o locutor se utiliza do discurso de autoridade (São Basílio Magno) como recurso argumentativo para o seu próprio discurso, embora, conforme já abordado, o discurso da autoridade apareça no presente, o que remete a uma referência discursiva e cria um efeito maior de convencimento e verdade. É justamente essa citação o ponto chave do texto, pois o locutor apossa-se do discurso do outro (São Basílio Magno) e faz dele sua própria argumentação.

No último parágrafo, o locutor emprega novamente o modo de organização discursiva da narração e os tempos verbais que caracterizam o sistema enuncivo como recurso argumentativo. Através da narração, demonstra a diferença entre ladrões grandes e ladrões pequenos, conduzindo o leitor a concluir, por meio da citação de discursos de autoridade, que tal classificação nada mais é do que aparência enganosa. Em outras palavras, o que parece um

fato grandioso (conquista dos imperadores e governos), na verdade, é roubo numa escala maior.

BIBLIOGRAFIA

- BENVENISTE, Emile (1966) **Problèmes de linguistique générale**. Paris, Gallimard, vol.I.
- _____. (1974) **Problèmes de linguistique générale**. Paris, Gallimard, vol.II.
- BESSON, M. J (1993) **Les valeurs du présent dans le discours expositif**. In: Langue Française, 97.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine (1993) **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, Editora da UNICAMP
- CERVONI, Jean (1987) **L'énonciation**. Paris, PUF.
- CHARAUDEAU, Patrick (1992) **Grammaire du sens et de l'expression**. Paris, Hachette.
- CUNHA, Celso (1972) **Gramática do Português Contemporâneo**. 3. ed. Belo Horizonte, Bernardo Alvares.
- FIORIN, José Luiz (1988) **O regime de 1964: discurso e ideologia**. São Paulo, Atual.
- _____. (1994) **As Astúcias da Enunciação**. cópia xerog.
- GENETTE, Gérard (1972) **Figures III**. Paris, Seuil.
- MAINGUENEAU, Dominique (1993) **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas, Pontes, Editora da UNICAMP.
- _____. (1996) **Elementos de lingüística para o texto literário**. São Paulo, Martins Fontes.
- NUNES, Benedito (1988) **O tempo na narrativa**. São paulo, Ática.
- ORECCHIONI, Cathérine Kerbrat (1980) **L'énonciation. De la subjectivité dans le langage**. Paris, Armand Colin.
- RICOEUR, Paul (1983) **Temps et récit I**. Paris, Seuil.
- _____. (1984) **Temps et récit II. La configuration du temps dans le récit de fiction**. Paris, Seuil.

VUILLAME, M. (1993) **Le repérage temporel dans les textes narratifs**. In: Langage, 112.

WEINRICH, H. (1964) **Le temps**. Paris, Seuil.

A ARTICULAÇÃO DE ORAÇÕES: REFLEXÕES DE BASE FUNCIONALISTA

Maria Helena de Moura Neves - UNESP, C. Ar. / CNPq

Talvez o que de mais revolucionário exista na consideração da articulação de orações sobre base funcionalista seja a valorização da participação do falante na organização do seu enunciado, para expressar as relações aí envolvidas, e a incorporação na gramática dessa participação.

Para começar, vejamos, por exemplo, a questão dos principais termos que estão no estoque daqueles que têm tradicionalmente designado relações oracionais do tipo adverbial: subordinação, dependência, hipotaxe. Não é necessário fazer aqui uma resenha muito cuidada do uso desses termos na tradição para verificar que subordinação e hipotaxe, em geral, são dados como sinônimos⁶³ e que a noção que está por baixo desses termos é a de “dependência”, acima de tudo uma dependência estrutural. A problemática oposição entre “subordinação” e “coordenação” (esta, inversamente, ligada à independência estrutural das orações) leva a impasses que alguns autores com boa intuição resolveram com indicações do tipo de “coordenação gramatical mas subordinação psicológica”⁶⁴, ou do tipo de “conjunções coordenativas” com “legítimo sabor subordinativo-concessivo”⁶⁵.

Já está em Antoine (1958, vol. 1, 144 ss) a noção de “dependência semântica” -envolvida nessas indicações de Garcia (1967) - que permite evidenciar uma não-submissão unívoca do resultado de sentido à estrutura gramatical. Essa indicação de “dependência semântica” que possibilita a desvinculação entre

⁶³ Para só citar em língua portuguesa: C. Brandão (1963); Mattoso Câmara Jr. (1964); Rocha Lima (1965); Said Ali (1966); Bechara (1966)

⁶⁴ Para casos do tipo de: “Não fui à festa do seu aniversário: não me convidaram”(Garcia (1967) 1978, p. 23).

⁶⁵ Para frases como: “Irei, quer queiras, quer não queiras”(Garcia (1967) 1978, p. 22-23)

estrutura e significado, feita assim em termos de verdadeira ressalva, resulta do fato de que, na verdade, as formulações tradicionais referentes à organização estrutural nunca se desvincularam realmente da organização lógica do pensamento (donde o tradicional sintagma análise lógica, para significar “análise sintática”), mas subordinação se define, em princípio, como dependência estrutural, e, a partir daí, sua ligação com um maior ou menor grau de “independência semântica” é colocada em termos de contraponto, ou, mesmo, de concessão.

A questão da dependência - em primeiro lugar vista como estrutural - ligada à subordinação leva a outra consideração tradicional, a da relação de constituição entre a oração subordinada e a sua “principal”. Apesar do misto lógico-gramatical que preside à investigação dos enunciados, a gramática tradicional - talvez, exatamente, para fugir ao rótulo de “nocional” - faz questão de conceituar a oração subordinada como aquela que exerce função sintática em outra. Estruturalmente, oração subordinada ocorre no mesmo ponto do enunciado de um termo não-oracional (um sintagma), exercendo a mesma função sintática que ele exerceria (sujeito, complemento, adjunto, etc), em princípio de acordo com a sua natureza categorial, qual seja a de um substantivo, um adjetivo ou um advérbio.

A grande questão, em todo esse complexo a que tradicionalmente se tem chamado subordinação, é o hibridismo das relações sob tal rótulo abrigadas. Bastaria lembrar o grau de problematicidade que envolve a pretensa “classe” dos advérbios, em comparação com a classe dos nomes (seja substantivo, seja adjetivo). Aquela tão discutida diferença de integração que os diferentes, “advérbios” têm no enunciado de que fazem parte⁶⁶ já bastaria para reduzir, em muito, grande parte das certezas sobre o funcionamento de orações que correspondam a “advérbios”. A essa questão será necessário voltar-se mais tarde.

O marco na alteração do modo de ver a combinação de orações está em Mathiessen & Thompson (1988), que postulam a intervenção das funções discursivas para definição das relações

⁶⁶ Veja-se em Ilari et. al. (1990), por exemplo, a divisão entre advérbios predicativos e não-predicativos.

entre orações. Mathiessen & Thompson propõem a noção de relações retóricas, que organizam as partes do texto, sendo responsáveis por sua coerência, mas que também organizam a conjunção das orações não-encaixadas, em relações análogas às que constroem o texto. O que se pode facilmente compreender e aceitar é que relações como as de causa, condição, tempo, modo e lugar permeiam todo o texto, independentemente do nível das unidades estruturais (micro ou macro-estruturais) envolvidas: sintagmas, orações, frases, parágrafos, capítulos, etc.⁶⁷. Mais ainda, essas relações seriam prioritariamente textuais, governando o todo do texto, e a penetração dessas relações nas subpartes constituiria apenas um reflexo e uma consequência da organização geral, à qual elas estariam subordinadas. Halliday & Hasan (1976) mostram, por exemplo, no estudo do processo da “conjunção” textual, que a subsequência temporal se marca tanto por um verbo (“seguir-se”) como por um advérbio (“depois”), como por uma conjunção (“depois que”) etc., o que significa que não se pode postular biunivocidade para relações estruturais e relações semânticas. (aliás, uma das lições funcionalistas básicas). Cabe ao falante escolher a organização do seu texto (e dos subtextos) de modo a melhor servir a seus propósitos. Para desenvolver, por exemplo, um texto argumentativo, um falante parte de premissas, faz inferências e deduções (etc., etc.), tudo governado por relações de causalidade muito precisas, do ponto de vista da preservação da coerência, mas, dentro desse núcleo duro que não permite concessões, ele joga com inúmeros recursos para distribuir estruturalmente a informação.

Essa visão se apóia fortemente na proposição de Halliday (1985) sobre os diferentes tipos de “expansão” da cláusula, dentro do sistema lógico-semântico: a elaboração, a extensão e o encarecimento⁶⁸. A proposta de Halliday cruza o sistema lógico-semântico (de relação entre processos) com o sistema de interdependência, ou sistema tático (de relação entre elementos), para equacionar a organização funcional da frase, como se vê no quadro a seguir:

⁶⁷ Essa mesma noção está presente na investigação sobre conjunção interfrasal desenvolvida em Neves (1984).

⁶⁸ Mathiessen & Thompson (1988, p. 283 ss) citam Halliday.

		TIPOS DE INTERDEPENDÊNCIA (TAXIS) (Entre um elemento primário e um secundário)	
		PARATÁTICA (continuação)	HIPOTÁTICA (dominação)
RELAÇÕES SEMÂNTICO FUNCIONAIS (relações entre processos)	EXPANSÃO		
	Elaboração [=]	Luis decidiu-se, (isto é) comprou a casa 1 = 2	Luis decidiu-se, o que(?)ninguém esperava $\alpha = \beta$
	Extensão [+]	Luis decidiu-se e comprou a casa 1 + 2	Luis decidiu-se, enquanto eu não. $\alpha + \beta$
	Realce [x]	Luis decidiu-se, então comprou a casa 1 x 2	Luis comprou a casa porque quis. $\alpha \quad x \quad \beta$
	PROJEÇÃO		
Locução ["]	Luis disse: "compro a casa" 1 " 2	Luis disse que comprou a casa $\alpha \quad " \quad \beta$	
Idéia [']	Luis pensou: "compro a casa" 1 ' 2	Luis pensou que deveria comprar a casa $\alpha \quad ' \quad \beta$	
		1 oração primária, em parataxe (inicial).	
		2 oração secundária, em parataxe (seguinte).	
		α oração primária, em hipotaxe (dominante), independe da ordem	
		β oração secundária, em hipotaxe (dependente), independe da ordem	

Esse sistema proposto por Halliday corresponde ao de Van Valin (1984) na sua “hierarquia de ligação sintática, que compreende três tipos de ligação, conforme o grau de “tensão sintática” resultante da combinação de orações:

- a) coordenação: [- dependente] [- encaixada]
- b) subordinação: [+ dependente] [- encaixada]
- c) co-subordinação: [+ dependente] [+ encaixada]

Nas reflexões que aqui se fazem, a relação entre processos que está em questão é o “encarecimento”, ou “realce” (*enhancement*), que representa exatamente a operação pela qual uma oração confere saliência a outra, qualificando-a com referência a tempo, lugar, modo, causa ou condição. É um tipo de relação que, estruturalmente, poderíamos chamar “lateral”, ou “horizontal” (ou, pelo menos “oblíqua”, nunca “vertical”), na qual não se podem prever relações integrativas (de parte a todo). Basta pensar no caráter “circunstancial” dessas noções para desvinculá-las da previsão de qualquer mecanismo de encaixamento vertical.

Nessa mesma linha de raciocínio se apóia a atribuição, às orações, de funções ligadas à questão do relevo informativo. Quando Haiman (1983, p. 813) liga as orações “subordinadas” - que ele considera “conceptualmente independentes - a “estatuto pressuposicional” e a “informação dada ou familiar”, está em jogo exatamente o caráter de opcionalidade de organização para o falante, na “combinação” de orações. Quando Chafe (1984, p. 445) postula para as orações do tipo “adverbial” o papel de preparar a moldura (“*frame*”) para o conteúdo da outra oração, colocando isso em termos de “estratégia”, também se joga com a noção de que há uma base discursiva na resolução da combinação dessas orações. E quando Thompson (1984) coloca as orações “adverbiais” entre as “independentes” (juntamente com as participiais e as adjetivas não-restritivas), atribuindo-lhes uma “independência organizacional”, mais uma vez a análise se desvincula de indicadores puramente formais. Aliás, já Mattoso Câmara (1977) distinguia três tipos do que ele chamava “subordinação”: a de integração (ou subordinação absoluta), que é a das completivas introduzidas por que; a de circunstanciação (temporal, modal, final, causal); e a de correlação (consecutiva, condicional, comparativa, concessiva).

A liberdade do falante nesse complexo jogo chega a ponto de se prepararem “molduras” que ficam vazias, criando-se espaços mentais que obtêm efeitos particulares muito significativos (desmentindo-se, então, a consideração da “oração adverbial” como “dependente” ou como “constituente” de outra). São ocorrências colhidas ao acaso, em diálogos de peças teatrais brasileiras, as seguintes:

- Quer me dizer o... senhor pergunte para o Delegado. *Se fosse por mim...* Eu tenho coração de manteiga. (NOF)
- Também com um nome desse... *Ainda se fosse Operação Falcão ...* (MD)
- C: *Se ao menos eu não fosse doente! Se ao menos nós todos não fôssemos doentes!* (NOF)
- *Ah, se fosse sempre assim !* (FEL)

Do mesmo modo se lançam asserções para depois, em outra frase (outro ato de fala, que pode até ser de outro locutor), se colocarem, em acréscimo (como “*afterthought*”, ou “adendo”)

concessões, condicionamentos ou causalidades relativas a essa asserção:

• F: Eu devo vir para São Paulo no ano que vem.

T: *Se tudo der certo, claro!* (DEL)

• Podiam mandar mais dois homens comigo. *Embora eu preferisse ir só.* (GCC)

• A: A mim eles não conseguiram e não conseguirão jamais convencer de que você não é a criatura mais pura que já nasceu. *Ainda que tenha cometido erros, ainda que tenha feito confusões, ainda que tenha pecado.* (OSA)

• T: O Bereco também não foi.

F: *Porque não quis.*

• A: Mas eu nunca obriguei você a comer fritada.

O: Mas eu como.

A: *Porque é burro.* Faça outra coisa pra você. (DEL)

Mais além ainda, vai a possibilidade de determinação das opções organizacionais do falante. Pense-se na relação entre os dois enunciados abaixo, o segundo deles, uma ocorrência real:

a) *Se eu tivesse escolhido o cofre*, certamente a esta hora estaria no fundo do rio com ele.

b) *Tivesse eu escolhido o cofre e* certamente a esta hora estaria no fundo do rio com ele. (OSA)

A diferença de organização estrutural desse par de enunciados⁶⁹ com certeza se liga a uma diferente configuração entonacional⁷⁰, e todas essas características governam uma diferente relação entre os dois segmentos, o inicial (“condicional causal”) e o seguinte (“apodótico-conseqüente”). A formulação b), que foi a escolhida pelo escritor, revela a criação de um espaço mental hipotético-factual - portanto, pressuposicional - ao invés de um

⁶⁹ Observe-se a) em relação a b): presença vs. ausência de conectivo subordinativo; ausência vs. presença de conectivo coordenativo; ordem SVO vs. ordem VSO.

⁷⁰ Facilmente se pode supor: pico em “escolhido” vs. pico em “tivesse”; curva ascendente vs. curva descendente em “cofre”, etc.

espaço mental hipotético-eventual, que é o da formulação a); representa abrir mão de preparar uma moldura que ficaria em suspensão (após a curva entonacional ascendente) para nela se encaixar a assertiva nuclear (o conteúdo emoldurado); representa, afinal, a opção por lançar um primeiro conteúdo nuclear (mesclado, ainda do hipotético, que a flexão modo-temporal de tivesse verbaliza), enfileirando, a seguir, em adição (que o e explicita), uma outra asserção, conseqüente.

Embora do ponto de vista lógico-semântico se possa invocar equivalência para as construções a) e b) acima, claramente se vê que, do ponto de vista da comunicação, obtêm-se resultados diferentes. Em primeiro lugar, basta ver que o enunciado b) não admite troca de ordem entre as orações, o que é permitido no enunciado a), isso porque a), que apresenta um esquema de “moldura” (estando a hipotética em posição proclítica), corresponde a uma terceira formulação c), com esquema de “adendo” (estando a hipotética em posição enclítica), ambas as funções compatíveis com o caráter periférico dos segmentos de “encarecimento” do tipo adverbial⁷¹.

Formulações do tipo de b), extremamente sugestivas, são frequentes, com ou sem a explicitação da marca aditiva:

- *Tivesse vindo outro padre para substituí-lo e* não haveria de morrer. (NOD)
- *Tivesse eu uma igual*, juro que estava gozando a vida em Paris há muito tempo! (JT)
- *Fosse você* passava ela para frente. (ID)

Na proposta funcionalista de Dik (1989), por outro lado, pode-se avaliar como o estatuto das orações do tipo tradicionalmente chamado “adverbial” dentro da frase complexa escapa daquela integração que se pode atribuir às orações chamadas “substantivas”. Para Dik, a construção da estrutura subjacente da frase (“clause”) requer, antes de mais nada, um predicado (representado, basicamente, pelo verbo). O predicado (que designa propriedades ou relações) se aplica a um certo número de termos

⁷¹ A frase seria “Certamente a esta hora eu estaria no fundo do rio com o cofre, se o tivesse escolhido”.

(que se referem a entidades), produzindo uma predicação (que designa um estado-de-coisas, ou seja, uma codificação lingüística - e possivelmente cognitiva - que o falante faz da situação). Sendo algo que pode ocorrer em um determinado mundo, um estado-de-coisas está sujeito a determinadas operações, isto é, ele pode: ser localizado no espaço e no tempo; ter uma certa duração; ser visto, ouvido, ou, de algum modo, percebido. Constituintes que são exigidos pela semântica do predicado são denominados argumentos, enquanto constituintes que apenas trazem informação suplementar são denominados satélites. Assim, a predicação nuclear (“nuclear predication”) consiste na aplicação, a algum predicado, de um número apropriado de termos que preenchem as posições argumentais daquele predicado. Essa “predicação nuclear” é estendida pelos operadores de predicado e satélites⁷² de nível 1 (que especificam traços adicionais de constituição interna dos estados-de-coisas definidos na predicação nuclear), formando a “predicação central” (“core predication”), sobre a qual funcionam os operadores de predicação e satélites de nível 2 (que localizam o estado-de-coisas designado na predicação central, em relação a parâmetros espaciais, temporais e cognitivos), formando a “proposição”, que recebe, finalmente, os operadores e satélites de nível 3 (que especificam a avaliação do falante sobre o “fato possível”, além de seu compromisso com esse fato definido pela proposição), chegando-se à frase (“*clause*”). Recursivamente, predicados podem tomar predicações e proposições como argumentos, constituindo-se as predicações e proposições encaixadas. Os satélites de localização espacio-temporal e os cognitivos podem, também recursivamente, constituir-se de predicações, que se articulam com a predicação a ser especificada, acrescentando uma informação “opcional” (p. 72). Afinal, o que ocorre é que os argumentos se relacionam com o “predicado” e os satélites, com a “predicação” (p. 72), o que assenta claramente a diferença de estatuto entre as orações do tipo circunstancial e as do tipo substantivo, ao mesmo tempo que evidencia a pertinência da consideração dos enunciados dentro de uma visão de componentes integrados, constantemente invocada pelos funcionalistas, especialmente por Dik.

⁷² Operadores são meios gramaticais e satélites são meios lexicais

A combinação de orações núcleo com orações satélite forma o que Halliday (1985) denomina “complexo frasal” (hipotaxe), no qual as orações - como na parataxe - não perdem sua identidade. Elas estão, pelo contrário, em relação de interdependência, combinando-se para formar uma outra estrutura, constituindo, pois, cada uma delas, um elemento da estrutura da frase complexa. É o oposto do que ocorre no “encaixamento” de uma oração argumento a uma oração núcleo, que constitui uma relação de constituição, ou de “integração”: há uma oração que é elemento da outra, e não, diretamente, elemento da frase.

Facilmente se articulam essas propostas de interpretação das relações oracionais no sentido de avaliar-se o papel marcante do falante nas combinações que independem das relações de constituição e que se regulam, em última análise, pelos propósitos que definem a funcionalidade do texto como um todo.

Outras questões ainda precisariam ser invocadas nesta consideração da articulação de orações no enunciado. O que se busca discutir, afinal, são os subsídios que a gramática funcional oferece para o estudo desse aspecto das relações de junção, ou seja, a visão dessas relações sob o ponto de vista da competência comunicativa do falante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTOINE, G. *La coordination en Français*. Paris: Éditions D'Ártrey; v. I, 1958; V. II, 1962.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. São Paulo: Editora Nacional, 1966.
- BRANDÃO, C. *Sintaxe clássica portuguesa*. Belo Horizonte: Edição do Autor, 1963.
- CÂMARA Jr., J. M. *Dicionário de filologia e gramática*. 2. ed. refundida. Rio de Janeiro: J. Ozon Editor, 1964.
- CHAFE, W. L. How people Use Adverbial Clauses. In: *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* 10, Berkeley, 1984, p. 437-449.
- DIK, C. S. *The Theory of Functional Grammar*. Dordrecht-Holland/ Providence RI- U.S.A.: Foris Publications, 1989.

- GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna* Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1978 (1. ed. 1967).
- HAIMAN, J. Iconic and Economic Motivation. *Language* v. 59, 1983, p. 781-819.
- HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. Baltimore: Edward Arnold, 1985.
- HALLIDAY, M.A.K. & H. HASAN. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- ILARI, R. (org.) *Gramática do português falado* v. I: A Ordem. Campinas: Ed. da UNICAMP/ FAPESP, 1990.
- MATHIESSEN, C. & THOMPSON, S. The Structure of Discourse and “Subordination”. In: J. Haiman & S. Thompson *Clause Combining in Grammar and Discourse*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1988, p. 275-329.
- ROCHA LIMA, C. H. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 11. ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet, 1965.
- SAID ALI, M. *Gramática secundária*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1966.
- THOMPSON, S.A. Subordination in Formal and Informal Discourse. In: SCHIFFRIN, D. (ed.) *Meaning, Form, and Use in Context: Linguistic Applications*. Washington 09: Georgetown University Press, 1984, p. 85-94.

OS LIMITES ENTRE COORDENAÇÃO E SUBORDINAÇÃO: UMA APLICAÇÃO ÀS ORAÇÕES TEMPORAIS

Maria Suely Crocci de Souza

Universidade de Ribeirão Preto

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa postula que a classificação da oração temporal não se representa numa unidade, mas num *continuum*, o qual abrange diversos graus de incorporação da oração temporal (OT) à oração núcleo (ON). Questiona-se, pois, a classificação tradicional das orações temporais, que as considera, uniformemente, como orações subordinadas a uma oração principal.

Com esse objetivo, revisitam-se os conceitos tradicionais de coordenação e subordinação, para, posteriormente, optar-se pela teoria funcionalista, apoiando-se em pontos da gramática funcional de Halliday (1985) e de Dik (1989).

Os dados coletados para o desenvolvimento da pesquisa são constituídos de ocorrências reais de orações temporais, usadas no português escrito do Brasil, e foram selecionados do arquivo da UNESP - Araraquara, montado para a elaboração do Dicionário de usos do português (DUP) e da Gramática de usos do português (GUP), pesquisas em andamento naquela universidade. Analisaram-se 124 ocorrências de orações temporais, restringindo-se o exame, dada a extensão do *corpus*, às orações iniciadas pela conjunção “quando”, na ordem não-marcada (ON + OT).

1. COORDENAÇÃO/ SUBORDINAÇÃO X PARATAXE/HIPOTAXE/ ENCAIXAMENTO

Os conceitos de coordenação e subordinação sempre estiveram vinculados à noção de “independência”/ “dependência” sintática e/ou semântica.

As orações subordinadas, na visão tradicional, sempre se identificaram com orações encaixadas, entendidas como uma

complementação obrigatória (no caso das orações substantivas) ou facultativa (na função de adjunto, em orações adjetivas ou adverbiais), mas em todas elas representando uma função sintática da oração considerada principal.

Essa classificação tem-se revelado insuficiente para a análise das orações coordenadas e subordinadas, em vista da multiplicidade de ocorrências, que impossibilita um tratamento homogêneo de cada tipo. Mesmo dentro da coordenação, parece não haver um critério único, que permita a distinção da subordinação. Enquanto orações coordenadas aditivas e alternativas podem formar seqüências abertas, as adversativas, alternativas e conclusivas têm estruturação binária, mais se aproximando das orações subordinadas, nesse ponto. Por outro lado, enquanto a noção de independência é bem nítida nas orações aditivas e alternativas, as orações adversativas, explicativas e conclusivas constituem problemas à análise, muitas vezes sendo confundidas com as subordinadas concessivas e causais. Até mesmo na subclassificação das orações subordinadas, o critério “subordinação sintática” não é idêntico nas orações substantivas, adverbiais e adjetivas. O encaixamento, em sentido mais restrito, é característica das orações subordinadas substantivas e adjetivas restritivas, não das adverbiais e adjetivas não-restritivas. A mobilidade das orações, apontada como característica da subordinação, não se aplica a orações consecutivas e comparativas. Por outro lado, as coordenadas aditivas e alternativas muitas vezes podem ter a ordem livre, como as subordinadas.

Não se mencionaram aqui problemas de ordem semântica, que ocorrem quando conjunções idênticas produzem articulações semânticas diferentes, ou quando a ausência da conjunção não impede a articulação semântica entre as cláusulas.

Do que foi apresentado, conclui-se que a abordagem que a gramática faz da frase complexa é insuficiente, e confirma-se a necessidade de uma revisão de conceitos e estratégias.

Analisando a frase complexa, HALLIDAY (1985, p.192-253) propõe a distinção entre encaixamento, de um lado, e relações táticas de parataxe e hipotaxe, de outro. Enquanto a parataxe e a hipotaxe representam relações ENTRE orações, o encaixamento

constitui “um mecanismo pelo qual uma oração ou um sintagma passa a funcionar como constituinte DENTRO da estrutura de um grupo, o qual, por sua vez, é um constituinte de uma oração”. O encaixamento ocorre com orações completivas, enquanto a hipotaxe para Halliday, assim como para Matthiessen & Thompson (1988), se identifica com as “orações combinadas”.

DIK (1989, p.72) postula a distinção entre termos argumentos, que são exigidos pela semântica do predicado, e termos satélites, que fornecem informações adicionais. Estendendo-se à frase complexa a distinção de Dik, diferenciam-se orações em função argumental e orações em função satélite.

Desse modo, numa abordagem funcionalista apoiada em Dik e Halliday, a tradicional subordinação subdivide-se em orações encaixadas, que possuem função argumental, e orações hipotáticas (“orações combinadas”), que desempenham função de satélite (em que uma oração depende de outra, sem ser parte constituinte dela, ou seja, as duas orações completas se articulam).

A hipotaxe é incluída por Halliday em uma das duas dimensões propostas para a interpretação da frase complexa:

(i) Sistema de interdependência, que inclui as relações táticas de parataxe e hipotaxe. Trata-se da combinação ENTRE orações, a primeira entre orações do mesmo estatuto (“relação lista”, de Matthiessen & Thompson, 1988), e a segunda entre orações de estatutos diferentes, entre um elemento dependente e seu dominante (“relação núcleo/satélite”, de Matthiessen & Thompson).

(ii) Sistema lógico-semântico de expansão e projeção, que se refere a uma relação lógico-semântica inter-oracional. Halliday subdivide as relações de expansão, responsáveis pela expansão da ON, em três tipos: expansão por elaboração, por extensão e por realce (“enhancement”). O sistema de projeção não é aqui especificado por não apresentar interesse para este trabalho.

Observa-se que o sistema de interdependência é responsável pelas relações sintáticas entre as orações, e o sistema lógico-semântico pelos significados que as cláusulas veiculam. Com a associação dos dois sistemas, Halliday dá conta dos aspectos sintático e semântico da articulação de cláusulas.

Adotando-se, pois, a teoria funcionalista, evita-se a abordagem dicotômica simplificadora, na qual ser uma coisa implica não ser outra, e propõe-se uma classificação gradual das orações, o que permite a uma oração ser mais ou menos coordenada, mais ou menos subordinada, ou mais ou menos encaixada. Eliminam-se as divisões estanques, podendo um mesmo tipo de cláusula apresentar graus de coordenação e graus de subordinação.

2. ORAÇÕES TEMPORAIS INICIADAS POR ‘QUANDO’

Este trabalho busca uma análise mais abrangente do que a tradicional, que aponta uma única explicação para o emprego das orações temporais: a indicação da circunstância de tempo a partir de uma estrutura subordinada.

Em Souza (1996b), mostram-se relações semânticas implícitas que emergem das OTs, associadas a nuances de condicionalidade, causalidade, contraste ou adição. Essas implicações lingüísticas disputam no discurso um lugar com o significado básico temporal, podendo um, ou outro, ganhar maior destaque, em dependência da situação de comunicação.

Nesta pesquisa, mostra-se a complexidade das OTs iniciadas por “quando” em ocorrências reais da língua, bem como os diferentes graus de incorporação da OT à ON. As 124 ocorrências iniciais foram subdivididas em grupos a partir de diferenciações encontradas em suas estruturas, sendo apresentado a seguir, cada grupo, formado por dois exemplos representativos, e suas características:

GRUPO I

- (1) Sinto a desilusão **de quando** pilhamos em erro nosso autor favorito.
- (2) Certamente haveis de estar lembrado **de quando** ouvi falar pela primeira vez em vosso nome, não é verdade?

Nesse grupo, a forma de relacionamento entre as orações se aproxima das orações encaixadas, apresentando as seguintes características:

- as duas orações formam uma unidade entonacional, uma vez que não há pausa entre elas;

- a OT liga-se à transitividade do nome (1) e do verbo (2); é exigida pela predicação nominal (“desilusão”) ou verbal (“lembrar”);
- o falante usa a OT para preencher uma posição argumental, integrando a OT à ON;
- as orações não refletem iconicamente a ordem do mundo natural.

GRUPO II

(3) -- Vem aí o Fontoura com mais alguém -- disse Olavo. -- Ah, o Cícero. Vamos mudar de assunto que o Fontoura se irrita **quando** a gente fala nele.

(4) Não se conformam **quando** eu digo que não tenho mulher -- disse Nando. -- Ficam perguntando o nome.

No grupo II, ainda existe um grau de encaixamento, deduzido a partir das características:

- ON e OT formam um bloco entonacional (ausência de pausa);
- os verbos das orações apresentam a correlação temporal “presente x presente”;
- essa correlação favorece uma interpretação de condicionalidade entre as orações;
- a OT representa uma condição, uma restrição à abrangência da ON, atuando diretamente sobre o significado do verbo da ON;
- esse relacionamento semântico muito estreito faz que esse tipo de articulação seja mais um encaixamento que uma hipotaxe;
- também nesse caso a ordenação textual dos fatos não corresponde à ordenação dos fatos no mundo real (a gente fala no Fontoura e, então, ele se irrita).

Pode-se explicar a formação de um bloco único ON + OT por meio de funções pragmáticas. Sendo a seqüência textual determinada pelo encadeamento de informações dadas e novas, que recebem um contorno entonacional específico na dependência de interesses comunicativos, conjectura-se que, nesse tipo de estruturação, a proeminência tonal recaia sobre a OT (3a) ou sobre toda a frase complexa sem vírgula (3b):

(3a) -- Quando o Fontoura se irrita?

-- O Fontoura se irrita **quando a gente fala nele**.

(3b) -- O que acontece?

-- **O Fontoura se irrita quando a gente fala nele**.

A frase complexa reproduz a estrutura pragmática da frase, apresentando duas funções comunicativas: o tópico -- representado em (3a), por exemplo, pela ON --, formado de informações já conhecidas, e o comentário -- representado pela OT --, formado da informação nova que se busca. O foco informacional, na frase complexa sem vírgula e não-marcada, recai sobre a OT ou sobre toda a frase complexa. Tendo relevância informacional, a OT passa a integrar o sentido do verbo, como um complemento obrigatório com função restritiva.

Postula-se que esse tipo de cláusula se aproxima mais das orações encaixadas, nos termos de Halliday (1985, p.219), que da hipotaxe propriamente dita. Assim como a oração relativa restritiva representa um tipo de encaixamento, também a oração iniciada por “quando”, sem vírgula e com função restritiva em relação à ON, revelaria algum grau de encaixamento, atuando diretamente sobre o significado do verbo da ON.

GRUPO III

(5) Segundo os órgãos de segurança, Paiva foi seqüestrado no alto da Boa Vista, **quando** era transportado num Volkswagen, por oficiais do exército.

(6) Curto, mas com a liberdade do improviso, o discurso no Parlatório chegou a ser dramático, **quando** Collor falou em oferecer a própria vida para cumprir o programa que acabara de expor no Congresso.

O grupo III difere dos anteriores, aproximando-se mais da hipotaxe, pois representa cláusulas combinadas nos termos de Matthiessen & Thompson (1988):

- ON e OT formam dois blocos entonacionais, refletindo a vírgula a pausa da língua oral;
- OT é dependente de ON, mas não é parte dela;
- ON e OT formam duas orações completas que se articulam;
- OT indica a circunstanciação do evento da ON;

- do ponto de vista da iconicidade, a OT tem seu início anterior ao estado-de-coisas da ON.

Nesse grupo, a proeminência tonal recai sobre a ON, que representa a informação nova, perceptível a partir de uma interrogação total:

(5a) -- Que aconteceu a Paiva?

-- Paiva **foi seqüestrado no Alto da Boa Vista**, quando era transportado num Volkswagen por oficiais do exército.

Nesse caso, a OT não é parte de ON, mas representa uma informação adicional, que consiste na apresentação da circunstanciação do estado-de-coisas da ON. Esse tipo de ocorrência é aqui identificado com a hipotaxe e aproximado das orações combinadas, conforme proposta de Matthiessen & Thompson (1988).

Comparando-se os grupos II e III, percebe-se neste um relacionamento mais frouxo entre as orações, enquanto naquele as orações possuem um relacionamento muito estreito, resultado das relações lógico-semânticas que se estabelecem entre elas.

GRUPO IV

(7) A platéia baiana, descobriu-se, é tão calorosa quanto irritável -- principalmente **quando** não consegue ganhar nenhum prêmio, como na mostra deste ano.

(8) Contudo, seu entusiasmo era muitas vezes recebido com desconfiança e ceticismo pelos companheiros, especialmente **quando** o objeto do entusiasmo era algum desconhecido da equipe.

Características:

- ON e OT formam dois blocos entonacionais bem distintos;
- ON e OT formam duas orações completas;
- há maior independência da OT, que é apresentada como um adendo, ou seja, elabora ou modifica uma informação inicialmente planejada como completa;

Nesse grupo, a OT adquire uma certa independência, apresentando-se como um grupo entonacional posterior, que representa um comentário ou uma restrição tardios. Apesar de

representar um comentário posterior, esse tipo de estrutura não reflete iconicamente a ordenação do mundo experiencial.

GRUPO V

(9) Nando ainda lutava com o fim da carta **quando** entrou Fontoura e mais os curumins serviçais do Posto, Cajabi e Pionim.

(10) ... O coronel Figueiredo, depois de 1964, estava dirigindo a agência carioca do SNI **quando** se preparou o dossiê de cassação do ex-presidente.

Esse é um grupo especial, em que a OT adquire características peculiares que permitem a sua associação com o mecanismo da parataxe:

- O estado-de-coisas da OT é posterior ao início do estado-de-coisas da ON, ou seja, observa-se nesse tipo de estruturação a ordem icônica de representação temporal do mundo;
- predomínio da correlação verbal “pretérito imperfeito + pretérito perfeito”;
- a ON (com verbo no pretérito imperfeito) faz a circunstanciação temporal e a OT (com verbo no pretérito perfeito) desencadeia a progressão textual;
- como consequência da ordem icônica e da correlação verbal, emerge uma relação semântica aditiva (equivalência com a expansão por extensão com acréscimo, de Halliday);
- a frase complexa apresenta ordem fixa, ficando impossibilitada a bidirecionalidade das orações como nos demais grupos.

Uma diferença a ser apontada em relação aos grupos anteriores é que neles o estado-de-coisas da OT precedia o estado-de-coisas da ON, enquanto no grupo V as relações são outras. O ponto de intersecção dos estados-de-coisas é marcado na OT, e é posterior, portanto, ao início do estado-de-coisas da ON. Nesse grupo a OT marca um momento no tempo durativo da ON, havendo um outro fator interveniente: a associação do aspecto imperfectivo da ON ao aspecto perfectivo da OT. A imperfectividade, tipicamente pano de fundo, transforma o estado-de-coisa da ON em moldura para o evento pontual da OT, ao mesmo tempo que a perfectividade

da OT realça esse estado-de-coisas que, passando para o primeiro plano, indica a seqüência narrativa. É esse processo que justifica a interpretação aditiva da OT. As características apontadas (maior grau de independência, iconicidade, impossibilidade de inversão, projeção do encadeamento temático) permitem associar esse tipo de articulação de cláusulas ao das orações paratáticas

Halliday (1985, p.209 e p. 213) e Matthiessen & Thompson (1988, p. 308) ratificam esse posicionamento e admitem que os limites entre o paratático e o hipotático não são muito precisos, usando, inclusive, orações temporais na exemplificação.

GRUPO VI

(11) Tinham a função de aliviar uma picada de injeção **quando** podiam anestesiá-las as dores do mundo.

(12) Essa mulher procura um trabalho **quando** centenas de outros abandonam seus trabalhos. É um exemplo!

Características:

- as orações expressam oposição, contraste;
- observa-se alto grau de independência sintática;
- a articulação das cláusulas aproxima-se da parataxe.

Como no grupo V, a frase complexa apresenta maior grau de independência, aproximando-se da parataxe. Nesse caso, a OT indica uma condição preenchida, pois se refere a um fato que o emissor apresenta como real, mas que está em desigualdade com a informação da ON, o que justifica a noção de contraste, ou, nos termos de Halliday, uma *extensão por substituição*.

GRUPO VII

(13) Em 1946, **quando** me dirigia de trem à cidade de Darjeeling, despertei para um mundo que não conhecia muito.

(14) O primeiro caso ocorreu no dia quinze, **quando** um rapaz foi detido no Meier por se parecer com Maurinho.

Características:

- a OT incide sobre um sintagma adverbial, reelaborando-o;
- a OT especifica o sintagma adverbial sobre o qual incide;

- a OT representa uma aposição.
- a ordem é fixa, sem possibilidade de inversão.

As orações do grupo VII, diferentemente das demais, que incidem sobre a totalidade da ON, incidem sobre parte da ON, mais especificamente, sobre um sintagma adverbial, duplicando a função adverbial e representando, conforme Halliday, uma *expansão por elaboração* ao explicar ou especificar o sintagma adverbial. Embora a frase complexa forme dois grupos tonais separados (observe-se a presença de vírgula), a aposição das orações indica manutenção do contorno entonacional entre elas. Chega-se a um ponto em que se questiona o estatuto da aposição: representa uma relação paratática ou hipotática?

3. CONCLUSÕES

A análise da língua em uso possibilitou o levantamento de uma variedade de ocorrências não encontradas nas gramáticas tradicionais, e que constituíram problemas à análise na medida em que não se enquadraram nos padrões dicotômicos tradicionais de coordenação e subordinação.

Optando-se pela abordagem funcionalista baseada em Halliday (1985) e Dik (1989), mostrou-se que a classificação das orações temporais não se esgota no conceito de subordinação. Provou-se que existem orações temporais argumentais, representadas por orações encaixadas (grupo I), e orações temporais satélites, representadas por orações combinadas do tipo subordinado (grupo III). Até mesmo orações combinadas do tipo paratático encontram-se entre as orações temporais (grupos V e VI). Os grupos intermediários representaram posições oscilantes que vão do encaixamento à hipotaxe, passando, às vezes, à parataxe.

O que se observou permite concluir que as relações temporais representam relações retóricas que permeiam todo o texto e que podem manifestar-se na superfície do texto por meio de recursos lingüísticos diversos. É o usuário que opta por preencher uma posição com uma outra estrutura conforme suas necessidades comunicativas, podendo as relações retóricas manifestarem-se por meio da parataxe, da hipotaxe ou do encaixamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DIK, S. *Theory of Functional Grammar*. Dordrecht: Foris Publications, 1989.
- HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold Publishers, 1985.
- MATTHIESSEN, C. & THOMPSON, S. The structure of discourse and “subordination”. In: HAIMAN, J. & THOMPSON, S. (ed.) *Clause Combining in Grammar and Discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1988, p. 275-329.
- SOUZA, M.S.Crocci de. *A hipotaxe adverbial temporal: uma abordagem funcionalista*. Tese de Doutorado. Araraquara: UNESP, 1996a.
- _____. Orações temporais e implicações lingüísticas. *Estudos Lingüísticos XXV*, Taubaté, 1996b, p. 790-6.

REFLEXÕES SOBRE O ESTATUTO SINTÁTICO DA APOSIÇÃO: UMA VISÃO FUNCIONALISTA

Márcia Teixeira Nogueira
(UFC/UNESP-Câmpus de Araraquara)

1. INTRODUÇÃO

As divergências em torno da definição do estatuto sintático da aposição não constituem nenhuma novidade no âmbito dos estudos lingüísticos. Com efeito, é possível encontrar, com uma rápida leitura de textos que tratam do assunto, opiniões as mais diversas acerca do tipo de relação que se estabelece entre dois termos apostos.

A aposição já foi identificada com as relações de parataxe, de coordenação, de interdependência e de subordinação. Há, ainda, os que negam a existência de qualquer tipo de relação sintática entre elementos apostos, considerando a aposição uma simples inserção pragmática. As definições sobre a natureza sintática do processo de aposição ou se prendem a um caso prototípico em que a relação é mais frouxa, ou consideram os casos em que as construções são mais fixas, quando não é possível permutar ou suprimir os elementos apositivos. Dessa forma, a definição do estatuto sintático da aposição é decidida em função do tipo de construção que está sendo considerado pelo lingüista.

Alguns estudiosos, como Lago (1991) e Rodriguez (1989), procuraram traçar limites conceituais para a aposição, restringindo o conjunto de construções que podem ser analisadas como apositivas. Outros, como Matthews (1981), Quirk *et al.* (1985) e Meyer (1989), vêem a aposição como uma relação que nem sempre pode ser completamente distinguida de outras relações, como a modificação ou a complementação, e reúnem, sob o rótulo de apositivas, várias construções, considerando que há aposições que são semântica e sintaticamente mais apositivas do que outras.

O presente trabalho tem como objetivo levantar algumas questões acerca da aposição, analisando, a partir de um paradigma funcionalista, algumas construções ditas apositivas.

2. A APOSIÇÃO SEGUNDO UMA PERSPECTIVA FUNCIONALISTA

Para Lehman (1988:181) a aposição distingue-se da relação de um atributo com o seu nome nuclear por ser uma relação de não-dependência. Ao considerar o tipo de relação estabelecida por uma oração relativa apositiva, Lehman afirma que esta se encontra no pólo esquerdo do continuum que vai da parataxe à integração (encaixe).

Estudando a gramaticalização das relações entre orações na perspectiva da existência de graus crescentes de integração, Hopper e Traugott (1993) definem a seguinte escala de relações:

parataxe >	coordenação >	hipotaxe >
subordinação.		
-dependente		+dependente
+dependente		
-encaixada		-encaixada
+encaixada		

A aposição é identificada pelos autores como uma relação de hipotaxe em que, embora ainda não se possa falar em integração, há uma interdependência entre os termos. Hopper e Traugott (1993:175) vêem os parentéticos como exemplos de hipotaxe, isto é, de interdependência, em construções com relativas apositivas ou sintagmas nominais, em que a ordem pode ser revertida:

- a. Bill Smith, who is our president, would like to meet with you.
- b. Bill Smith would like to meet with you. By the way, he is our president.
- c. Our president, Bill Smith, would like to meet with you.

Cabe salientar, entretanto, que tanto Lehman (1988) quanto Hopper e Traugott (1993), ao definirem o estatuto sintático da aposição, parecem ter em mente uma aposição prototípica. Todavia, para que se investiguem os limites conceituais da aposição relativamente às demais relações sintáticas, convém adotar-se um paradigma que permita interpretar tal fenômeno admitindo-se zonas de fronteira, procedendo não mais na perspectiva de enquadrá-lo, de forma inequívoca, em um tipo de relação sintática.

2.1. RELAÇÕES SEMÂNTICO-FUNCIONAIS EM HALLIDAY.

O recorte de relações semântico-funcionais proposto por Halliday (1985) parece uma boa alternativa para a compreensão da aposição, uma vez que nos fornece parâmetros diferenciados de análise cuja combinação pode apontar para a existência de construções ditas apositivas em um continuum que vai da parataxe à máxima integração, ou encaixamento.

Para Halliday, o componente lógico do sistema lingüístico responde pelas relações semântico-funcionais entre palavras, grupos ou sintagmas, e orações. O lingüista postula duas dimensões para a interpretação de tais relações: o sistema de interdependência (ou "tático") e o sistema lógico-semântico.

O sistema de interdependência define a relação de hipotaxe, estabelecida entre um elemento dependente e o seu dominante; e a relação de parataxe, mantida entre termos de igual estatuto, um iniciador e um continuador. Enquanto a relação paratática é logicamente simétrica e transitiva, a relação de hipotaxe é assimétrica e não transitiva.

Além das relações de interdependência, um grupo ou oração pode, através de um encaixe (*embedding*), integrar a estrutura de um outro grupo que, por sua vez, é constituinte de uma oração.

De acordo com o sistema lógico-semântico, as relações são agrupadas em dois tipos fundamentais: a expansão e a projeção. A expansão pode ocorrer através de uma elaboração (=), quando um elemento expande outro, reformulando-o, especificando-o em mais

detalhes, comentando-o ou apresentando exemplos; de uma extensão (+), quando se acrescenta algum elemento novo, apresenta-se uma exceção ou alguma alternativa; ou de um encarecimento (x), quando é fornecido algum traço circunstancial relativo a tempo, lugar, modo, causa ou condição. A relação de projeção ocorre quando uma oração ou grupo projeta-se por meio de outra que a apresenta como uma locução, uma idéia, ou um fato.

Para Halliday, a aposição enquadra-se no tipo relação lógico-semântica de elaboração, manifestada através de uma exposição ou uma exemplificação. Em uma exposição, o elemento secundário reformula a tese do elemento primário, utilizando outras palavras, pode apresentá-la sob um outro ponto de vista ou apenas reforçá-la (e.g. *That clock doesn't go; it's not working.*).ⁱ Em uma exemplificação, o elemento secundário torna a tese do elemento primário mais específica, fornecendo um exemplo (e.g. *We used to have races - we used to have relays.*)ⁱⁱ

2.1.1. ANÁLISE DE ALGUMAS CONSTRUÇÕES DITAS APOSITIVAS

O quadro de relações semântico-funcionais de Halliday não define o estatuto sintático da aposição, uma vez que apresenta tal processo muito mais pelo seu valor semântico de expansão por elaboração. Dessa forma, analisando alguns exemplos de construções ditas apositivas à luz do recorte proposto por Halliday, verifica-se que a aposição pode-se manifestar estabelecendo uma mesma relação semântica, mediante diferentes estruturas:

- (1) O trabalho, limpar o quartel, é exaustivo.
- (2) O trabalho, que é limpar o quartel, é exaustivo.
- (3) O trabalho de limpar o quartel é exaustivo.

A relação semântica em (1), (2) e (3) é a mesma, ou seja, trata-se de uma expansão por elaboração. A relação em (1) é paratática, o que se constata pela demonstração da simetria existente entre os elementos em aposição. Parece-nos o caso prototípico de aposição, em que é possível permutar os termos ou omitir qualquer

um deles sem afetar a aceitabilidade da oração resultante(*Limpar o quartel, o trabalho, é exaustivo / O trabalho é exaustivo / Limpar o quartel é exaustivo*).

A relação em (2) é tipicamente a que se encontra nos casos de orações relativas explicativas (afirmativas, para alguns). É hipotática, o que se demonstra pela assimetria entre os elementos apostos (**Que é limpar o quartel, o trabalho, é exaustivo*). Não há ainda uma integração, ou encaixe, mas verifica-se a condição de dependência entre os termos no fato de que somente a relativa pode ser omitida (**Que é limpar o quartel é exaustivo*).

Em (3), tem-se uma elaboração afirmativa encaixada em que o grupo *de limpar o quartel* passa a funcionar como um elemento posmodificador na estrutura do grupo nominal que é sujeito na oração. É o próprio Halliday (1985: 222) quem esclarece:

Although a non-finite embedded clause with a preposition is generally circumstantial in meaning, and hence enhancing, there is one other type (...) that is elaborating; namely those with *of* where the relation is appositive, e.g. *the job of cleaning the barracks* where the job consists in cleaning the barracks.

Para Halliday (1985:199), o padrão básico das relações de interdependência, que define as relações paratáticas como simétricas e as hipotáticas como assimétricas, pode ser modificado pela natureza da relação lógico-semântica estabelecida entre os elementos primário e secundário. Dessa forma, mesmo que, por definição, uma relação paratática seja simétrica, se o tipo de relação lógico-semântica entre os termos for assimétrica, pode-se verificar a impossibilidade de suprimir algum deles sem acarretar prejuízos à oração resultante. É o que se verifica nos exemplos das frases abaixo:

(4) Ático, orador notável, escrevia mediocrementes.ⁱⁱⁱ

(4a) *Orador notável escrevia mediocrementes.

(5) Os romanos, nação belicosa, fizeram a conquista do mundo.^{iv}

(5a) *Nação belicosa fizeram a conquista do mundo.

(6) Realidade ou desejo incerto, o amor é o elemento primitivo da atividade interior.^v

(6a) *Realidade ou desejo incerto é o elemento primitivo da atividade interior.

(7) Esse moço, estudante ou caixeiro, ou talvez nada disso, apareceu aqui ontem.^{vi}

(7a) * Estudante ou caixeiro, ou talvez nada disso, apareceu aqui ontem.

Como se pode perceber, a supressão do elemento primário das frases acima as torna inaceitáveis, o que não deveria ocorrer, uma vez que, por definição, em uma relação paratática, os elementos têm o mesmo estatuto funcional. Tal fato pode induzir à conclusão de que a aposição tem estatuto de subordinação, em que o termo secundário é o elemento dependente. Dessa forma, surge a seguinte questão: a relação nas frases acima é paratática e, em virtude da natureza assimétrica de uma relação semântica de atribuição, mostra-se assimétrica? Ou a relação é assimétrica, porque, de fato, é hipotática? De qualquer modo, é possível concluir que testes formalistas muitas vezes não conseguem evidenciar a natureza sintática das construções, em função da interveniência de algumas restrições semânticas e pragmáticas.

Questão semelhante levanta-se no caso de construções em que se tem elaboração mediante uma exemplificação. Nesse caso, como a referência do elemento secundário está incluída na referência do elemento primário, a relação semântica estabelecida entre eles é naturalmente assimétrica. Assim, não é possível omitir o elemento primário de tais construções:

(8) Cercou-se de ótimos amigos, principalmente Paulo.^{vii}

(8a) *Cercou-se principalmente de Paulo.

Para alguns estudiosos, como Rodriguez (1989), a aposição não deve ser considerada como um tipo de coordenação em virtude da impossibilidade de inserir, entre os termos apostos, uma conjunção tipicamente coordenativa. Para discutir a indeterminação de fronteira entre aposição e coordenação, Matthews (1981) aponta casos em que a referência a uma espécie é feita por seu nome

científico e por seu nome vernacular, entre os quais se emprega a conjunção alternativa *ou*, como, por exemplo, em (9):

(9) *Syngnathus, ou peixe-cachimbo.*

Conforme esclarece Rodriguez, a conjunção *ou* corresponde a expressões como *quer dizer*, que marcam uma explicação. Dessa forma, o emprego de tal conjunção não significa, para Rodriguez, o mesmo que intercalar um nexos sintático coordenativo, uma vez que ela pertence a um plano distinto, em que a questão coordenação/subordinação não é relevante. Em tal plano, dito enunciativo, a conjunção *ou* indica o falante como construtor da comunicação, evidenciando uma intromissão deste no discurso.

De acordo com o recorte proposto por Halliday, há, nesse tipo de construção, uma relação paratática, caracterizada pela simetria entre os termos. Entretanto, parece-nos que não se pode falar em coordenação, porque a conjunção *ou* não explicita uma relação semântica de extensão (+), mas de elaboração (=), uma vez que se trata de nomes alternativos para um único conceito. Nota-se que Halliday, ao propor a existência de uma relação de elaboração, incorpora ao sistema valores avaliados por Rodriguez como pertencentes ao nível do discurso. A posição de Halliday caracteriza uma visão funcionalista nos estudos da linguagem.

Um outro tipo de construção que pode ser analisado na perspectiva da utilização dos parâmetros de Halliday é o das chamadas aposições especificativas, em que os dois elementos constituem um único grupo tonal. Comparem-se as frases (10) e (11):

(10) Seu último livro, *The Jaws of Life*.

(11) Seu livro *The Jaws of Life*

Para Halliday (1985:252), a elaboração paratática que há em construções como a da frase (10) não deve ser confundida com o encaixe de um grupo que funciona como qualificador na estrutura de um grupo nominal, tal como em (11). Na primeira, há uma concordância de tom entre os dois grupos, o que mostra a sua relação com a oração relativa explicativa (*Seu último livro, que é The Jaws of Life*). Na segunda, não há essa concordância, o que demonstra a relação desta construção com o tipo de oração relativa restritiva, significando *Esse seu livro em particular (ele tinha escrito*

outros). Note-se que, no exemplo (10), o primeiro elemento da construção apositiva é uma referência mais completa ao livro (*o último livro*), e o que faz segundo elemento é apenas uma elaboração relativamente ao primeiro, especificando o nome do livro.

Uma construção apositiva que merece discussão é aquela em que se tem o que os gramáticos denominam *aposto circunstancial*. Segundo Epifânio da Silva Dias (1918:48), tal aposto é empregado quando se pretende exprimir "tempo, hipótese, concessão, causa, comparação, ou debaixo de que respeito é considerada a pessoa ou cousa". São exemplos de aposto circunstancial as frases a seguir:

(12) *Rainha* esquece o que sofreu *vassala*.^{viii}

(13) *Homem pobre*, João conseguiu formar-se advogado.

Por seu valor circunstancial, as construções das frases (12) e (13) assemelham-se a orações adverbiais, fazendo crer que tais apostos originam-se de orações adverbiais com predicado nominal:

(12a) *Quando é rainha*, esquece o que sofreu *quando era vassala*.

(13a) *Ainda que fosse pobre*, João conseguiu formar-se advogado.;

À primeira vista, pode-se analisar a relação semântica nesta construção como um encarecimento (*enhancement*). No entanto, embora os termos que são ditos estarem em aposição, nestas frases, sejam o sujeito das orações (termo fundamental) e os termos em destaque, percebe-se que a relação semântica de expansão através de um encarecimento não se estabelece entre eles, mas entre o conjunto do qual o termo dito aposto faz parte e a oração. Assim, alguns gramáticos preferem analisar os sintagmas em destaque como orações adverbiais sem verbo. Todavia, nota-se que, do ponto de vista semântico, se for considerada a relação entre o sujeito das orações e os termos ditos apostos, pode-se concluir que se trata de uma relação apositiva, uma vez que, nesse caso, tem-se uma elaboração.

As frases a seguir ilustram o que os gramáticos Quirk *et al.* (1985) vêem como um caso de aposição parcial e fraca, e o que para

Matthews (1981) e Meyer (1989) constitui uma fronteira entre aposição e complementação.

(14) A explicação de que ele não poderia ver o carro é insatisfatória.^{ix}

(15) A tese de que gatos não podem voar é verdadeira.^x

(16) O fato de que ele tenha feito isso não nos surpreende.

Do ponto de vista semântico, na frase (14), não há uma equivalência entre a *explicação* e a oração seguinte. De acordo com a proposta de Halliday sobre a relação semântica de projeção, pode-se afirmar que, na verdade, o estado-de-coisas descrito na oração é projetado pelo nome *explicação*, como uma locução. A oração é vista como encaixada e funciona como um elemento pós-modificador no grupo nominal. O conteúdo dessa oração poderia ser colocado como uma projeção paratática (*Eu não poderia ver o carro, explicou ele*) ou hipotática (*Ele explicou que não poderia ver o carro*). Na frase (15), a oração *que gatos não podem voar* é também encaixada e funciona como pós-modificador do nome *tese*, constituindo uma projeção de tal nome, não como uma locução, mas como uma idéia. Na frase (16), a oração encaixada é a projeção de um fato. Segundo Halliday (1985:243), esse tipo de projeção não envolve nem processo verbal, nem mental, e surge como se fosse uma fórmula de construção projetada.^{xi} Para Halliday, nesse caso, a oração encaixada também é analisada como pós-modificador do nome *fato*.

3. CONCLUSÕES

Há, entre gramáticos e linguistas, muitas divergências quanto à definição do estatuto sintático do processo de aposição. Enquanto alguns estudiosos do assunto definem tal estatuto tendo em mente um tipo prototípico de aposição, restringindo, através da postulação de alguns critérios semânticos e sintáticos, o conjunto de construções que podem ser analisadas como apositivas; outros assumem a existência de um caráter gradual em tal processo sintático, reunindo e analisando diferentes tipos de construções, na perspectiva de que algumas são semântica e sintaticamente mais apositivas do que outras.

No presente trabalho, tivemos o objetivo de demonstrar que, numa perspectiva funcionalista, as relações lógico-semânticas identificadas nas construções ditas apositivas se manifestam através de estruturas que se distribuem em um continuum que vai da parataxe ao encaixamento. Assumimos que as divergências encontradas na definição do estatuto sintático da relação de aposição decorrem da própria dificuldade de se colocar em rótulos categóricos uma realidade que é, por natureza, contínua e gradual.

“MARCAS” DO POPULAR RURAL NO NÍVEL LEXICAL: UM ESTUDO NO CAMPO DO ENTRETENIMENTO INFANTIL”

Aparecida Negri Isquerdo - UFMS

Pesquisas têm demonstrado a indubitável presença de significativo número de diversidades lingüísticas na variedade brasileira da língua portuguesa. Condicionantes de natureza sócio-histórico-cultural e físico-geográfica motivaram o surgimento de vários “matizes” na língua portuguesa do Brasil – falares regionais que convivem harmoniosamente entre si no vasto território brasileiro deixando transparecer, na unidade, as diversidades regionais e culturais refletidas no âmbito da linguagem.

Desta forma, em virtude de fatores como a vasta extensão territorial do País e a grande complexidade de etnias, de culturas e de línguas, de cuja soma e integração resultou a formação cultural e lingüística do povo brasileiro, todas as iniciativas de investigação e estudos no domínio da língua materna têm se mostrado ainda insuficientes frente à gama de dados a serem levantados e estudados em todos os níveis de descrição lingüística. A despeito da existência de expressivos estudos dialetológicos em diversas regiões brasileiras, se pensarmos o Brasil em termos de suas dimensões geográfica e populacional, poderemos constatar que as pesquisas dialetológicas no País encontram-se, ainda, em fase embrionária. Mato Grosso do Sul, particularmente, ressen-te-se de pesquisas dessa natureza, uma vez que praticamente tudo se encontra por fazer, em termos de descrição lingüística.

Sublinhe-se ainda o fato de muitas das nossas peculiaridades de linguagem encontrarem-se em vias de desaparecimento, em consequência do processo de modernização por que tem passado o Estado de Mato Grosso do Sul. Esse fato tem provocado a penetração – através, sobretudo, dos meios de comunicação de massa – de novos valores, de novos hábitos e de novas formas de linguagem nos redutos populacionais das diferentes regiões do Estado. Em contrapartida, o fenômeno do êxodo rural que, a

exemplo de outras regiões do País, tem transferido para o meio urbano grandes levas de populações rurais também tem contribuído para a difusão de hábitos e de costumes campestres entre as populações citadinas. Paralelamente a isso, processa-se, também, a transferência de hábitos lingüísticos de um meio para o outro. Trata-se da penetração do urbano no rural e do rural no urbano, frutos da fase de modernização que tem atingido a sociedade dos últimos séculos.

Neste trabalho, analisamos resultados preliminares de uma investigação que está sendo efetivada por pesquisadores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Dourados, acerca de aspectos lingüísticos do português da fronteira Brasil/Paraguai. Está sendo objeto de estudo a linguagem de Dourados, município cuja economia básica está alicerçada nas atividades agropecuárias e que representa hoje o maior pólo econômico do Estado de Mato Grosso do Sul. Essa região, originariamente habitada por índios Terena e Caiuás e por povos paraguaios, foi palco de investimentos federais com a implantação da Colônia Agrícola Federal de Dourados, pelo então presidente Getúlio Vargas (1943). Esse projeto de colonização atraiu para a região um grande contingente de migrantes, nomeadamente nordestinos, paulistas, mineiros e, a partir da década de 70, de sulistas – paranaenses, catarinenses, gaúchos.

Assim, em decorrência dos processos de povoamento e de colonização ocorridos na região, operou-se – em terras douradenses – uma miscigenação de hábitos culturais e lingüísticos, cuja manifestação pode ser observada nas características sócio-etno-lingüísticas do grupo humano que ora habita a região.

O projeto antes referido – *Aspectos Lingüísticos do Português de Fronteira na Região de Dourados (MS)* – inicia estudos acerca da linguagem falada em Dourados. Esse projeto teve sua gênese numa atividade de ensino⁷³ e conta com um *corpus* que

⁷³- Objetivando iniciar os alunos de graduação em Letras do Centro Universitário de Dourados/UFMS na prática de pesquisa em Lingüística, a Prof^a Maria José Toledo Gomes destinou parte da carga-horária das disciplinas sob sua responsabilidade – Lingüística e Filologia Românica –, no período de 1991-1995, para realização de atividades de levantamento de

reúne 80 entrevistas (34 informantes do sexo masculino e 46 do sexo feminino) realizadas com informantes acima de 35 anos, preferencialmente analfabetos ou semi-analfabetizados, nascidos em Dourados ou em municípios circunvizinhos. Para tanto, seguiu-se um roteiro de entrevista composto de quatro partes. A primeira objetivou a caracterização do informante; a segunda tencionou, especificamente, testar a validade de duas versões (Labov, 1964 e Weinberg, 1979) de uma técnica de pesquisa que visa à obtenção do uso da “fala casual” por parte do informante – travessura de infância, situação em que vivenciou um perigo de vida; a terceira parte da entrevista objetivou a coleta de informações acerca de alguns aspectos do cotidiano de vida dos informantes – hábitos e costumes – com vistas à obtenção de dados relacionados a hábitos culturais típicos da região; a quarta e última parte teve como finalidade a sondagem de uma possível colaboração dos informantes em outros projetos dessa natureza.

Como mencionamos anteriormente, uma parte da entrevista realizada procurou obter a “fala casual” do informante através da inquirição a respeito de *travessuras* e *brincadeiras* da infância. Nesta comunicação, estamos analisando parte dos dados relacionados a esse aspecto. Nosso objetivo é examinar a questão da influência do meio ambiente, dos elementos geo-sócio-culturais nos hábitos de entretenimento de crianças da zona rural. Interessa-nos, pois, verificar em que proporção as unidades lexicais utilizadas na nomeação das *brincadeiras de infância* fornecem-nos elementos para analisar a presença de aspectos da relação língua-cultura-sociedade na linguagem de um grupo sócio-lingüístico-cultural, considerando-se que o sistema lexical representa a soma de experiências acumuladas de uma sociedade e de uma cultura através dos tempos.

Tendo em vista as características do grupo cuja linguagem está sendo nosso objeto de investigação, a análise do recorte do *corpus* selecionado reporta-nos para a questão da tradição oral, uma

dados referentes à língua falada em Dourados. O conjunto de dados coletados nessa atividade integra, atualmente, a base de dados que está sendo objeto de estudos no Projeto *Aspectos Lingüísticos do Português de Fronteira na Região de Dourados (MS)/CEUD/UFMS*.

vez que a transmissão do acervo de experiências, de bens e valores, de normas e saberes de uma geração à outra é realizado principalmente via oral. Desta forma, a tradição oral deixa-se transparecer nas lendas, nos mitos, nas fábulas, nas cantigas, nas brincadeiras, enfim, na descrição dos hábitos de um grupo, através da linguagem verbal.

Assim, como agente no processo de criação e de perpetuação lexical, o usuário da língua, num processo contínuo, vai contribuindo para a recriação, a conservação e a conseqüente perpetuação do léxico de sua língua. Esse processo de expansão lexical é, por sua vez, motivado por fatores sócio-culturais. Em vista disso, analisar o nível lexical nessa perspectiva implica, também, retomar a questão do perpetuar da tradição cultural o que nos remete para a problemática do próprio conceito de “popular”. Por estarmos partindo do pressuposto de que há vários tipos de popular, não estamos considerando só o popular no âmbito do rural, o popular rústico, próprio das sociedades tradicionais. Há também um popular que não foge das correntes da tradição do homem de sua região e de sua cultura, mas sente esses fatos do *folk* já filtrados pela educação, pelas letras e influenciados pelos meios de comunicação modernos.

Nesse processo de interferências, destacamos – seguindo Souza Barros (1977) – que “as culturas são absorvidas, mas deixam seus traços primordiais, plasmam a força do grupo social até mesmo quando esses traços não são defendidos ou resguardados. Essas mudanças influem, por sua vez, nos temas de *folk* já adaptados aos novos fatores ou aos seus interesses e que pelos meios modernos de comunicação voltam ao âmbito rural e começam a modificar e a substituir a trama dos temas originais” (1977, p.74).

Desta forma, as alterações da condição de cultura não eliminam o popular, este se altera e, cada vez mais, fica fora de uma tradição local. “O que se torna popular, às vezes, dentro do urbano não são ritmos ou técnicas locais. São influências alienígenas, facilitadas pelos meios de comunicação que se impõem ao povo, não por sua escolha mas pela conveniência das empresas organizadas desses meios de comunicação” (Souza Barros, 1977, p.77). Nesse sentido é que podemos nos referir a um popular rural e a um popular urbano, na medida em que “as condições de rapidez,

falta de equilíbrio e de unidade do progresso americano tornam indelimitáveis espiritualmente, entre nós, as zonas rural e urbana” (Mário de Andrade, apud Ayala e Ayala, 1987, p.28).

Neste trabalho, objetivamos analisar “marcas” do popular rural no léxico de um grupo urbano de origem rural. Passemos, pois, a examinar determinadas unidades lexicais e/ou expressões utilizadas pelos informantes para designar *brincadeiras* de suas *infâncias*, quais sejam:

- *brincar de casinhas (meninas) ⇒ brinquedos: tampinhas de vidro, pratinhos, latinhas, bonecas de cabinho e de galinho de vassoura;*

- *brincar de curral (meninos) ⇒ brinquedos: sabugos de espigas de milho = bois, cavalos, cercas do curral;*

- *brincar embaixo do laranjal (meninos/meninas) ⇒ brinquedos: laranjinhas e manguinhas verdes, ossos de boi = boiada, mangueira de gado;*

- *subir em árvores; apostar corrida em cabo de vassoura; caçar de estilingue/matar passarinho; fazer farinha com mandioca; passear no campo e na casa dos vizinhos; tomar banho no rio; pescar; brincar de esconder; jogar bola.*

Observando-se esse rol de *brincadeiras*, podemos examiná-las sob duas perspectivas: a natureza da ação e os objetos/elementos materiais envolvidos nessas ações.

No que se refere ao primeiro aspecto, há que se considerar, entre outras, a questão da imitação das ações dos adultos e a da adequação à realidade do meio. Atentando-se para a natureza das *brincadeiras* relatadas, percebe-se que a criança rural da época da infância dos informantes – das 51 entrevistas que contêm relato de *brincadeiras*, 06 informantes estão na faixa etária entre 30-40 anos, 12 entre 41-50, 14 entre 51-60 e 19 acima de 61 anos, dentre estes, 02 com 73 anos e 03 com 77 anos, todos nascidos e criados na zona rural –, dadas as condições do meio, concentrava a maioria de suas *brincadeiras* na imitação de ações cotidianas dos pais, transferindo para as atividades lúdicas aspectos do trabalho dos adultos. As meninas nas *brincadeiras de casinha* e os meninos nos divertimentos que lembram *atividades ligadas à pecuária*. As

brincadeiras “*brincar de fazer farinha de mandioca*” e “*cortar mato e brincar de horta*” também recuperam atividades dos adultos, normalmente desenvolvidas no meio rural.

Já a adequação das atividades lúdicas à realidade do meio pode ser observada (além das já citadas) em brincadeiras como “*tomar banho no rio*”, “*pescar*”, “*caçar com estilingue/matar passarinho*”.

Os tipos de objetos e/ou elementos utilizados nas brincadeiras revelam, também, aspectos da força do meio ambiente nas atividades lúdicas da criança do meio rural. Nas brincadeiras de *casinha*, por exemplo, as meninas valem-se de objetos de sucata e com a criatividade que é peculiar a toda criança criam o mundo imaginário da casa. Assim, as *tampinhas de vidro* transformam-se em *pratinhos*, as *latinhas* em *panelas*. O *cabinho* e o *galinho da vassoura* (piaçaba) são magicamente transformados em *boneca*.

Já entre os meninos, os *sabugos das espigas de milho* ora ganham vida e transformam-se em *bois* e *cavalos*, ora funcionam como a *cerca do curral de bois*. Brincadeiras coletivas envolvendo meninos e meninas também recuperam elementos do meio. No relato designado pela informante de “*brincadeiras no laranja*”, surgem como brinquedos *laranjinhas*, *manguinhas verdes* e *ossos de boi*. Estes últimos, no “faz de conta” do imaginário infantil, passam a representar *bois* e *mangueiras de gado*. Verificamos que a criança do meio rural reestrutura as ações dos pais transformando-as em objeto de entretenimento e, nessas brincadeiras, reforçam, desde a tenra idade, o papel social da mulher e do homem na estrutura familiar. À mãe – mesmo que exerça outras atividades fora do lar – são atribuídas ações voltadas para os afazeres domésticos. Assim, desde de criança, a menina brinca de *casinha* e imita as tarefas da mãe no âmbito da família. Já nas brincadeiras dos meninos surgem atividades profissionais fora do lar. Trata-se, pois, da manifestação da ideologia de um sistema patriarcal nas brincadeiras elementares da criança, ideologia essa presente tanto na estrutura familiar do meio urbano quanto na do meio rural.

Assinale-se ainda como elemento referenciador do meio a brincadeira “*apostar corrida no cabo de vassoura*”. Graças ao poder da imaginação e da criatividade infantil, o simples *cabo de*

vassoura passa a simbolizar, na atividade lúdica, um *cavalo* veloz recuperando também o mito do poder mágico da *vassoura*, presente nas histórias de ficção infantil que envolvem a figura da bruxa. E nesse jogo do “faz de conta” a criança “transporta-se” para a nova realidade e entrega-se ao prazer da “situação” vivenciada, isto porque “mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é “imaginação”, no sentido original do termo” (Huizinga, 1980, p.17).

Merecem ainda destaque outras *brincadeiras* citadas, como “*tomar banho no rio*”, “*caçar de estilingue*” e “*pescar*”, que também sinalizam para as características do meio e representam *brincadeiras* muito comuns na infância de crianças do meio rural.

A amostra de *brincadeiras* aqui assinaladas demonstra que o nível de aspiração da criança criada no meio rural, pelo menos as das gerações dos informantes, é circunscrita ao seu meio. A falta e/ou a escassez de contato dessa criança com a realidade urbana acaba por limitar o seu imaginário a elementos ligados ao seu cotidiano de vida. Uma criança exposta a outras experiências, por possuir outros elementos de referência, ao trabalhar com os mesmos elementos, provavelmente criaria outras *brincadeiras*, recuperando outros aspectos da realidade. Isto porque – e agora citando Câmara Cascudo – “essencial é deduzir que *o folclore é uma cultura mantida pela mentalidade do homem e não determinada pelo material manejado*. O material é que será modelado, elevando-se a um motivo criador” (1977, p.10) (grifo nosso).

Considerando-se que todo indivíduo nasce e vive mergulhado na cultura de sua família, de seu grupo, a sua linguagem acaba por revelar também aspectos dessa cultura. Em vista disso, as unidades lexicais utilizadas pelos informantes para nomear suas *brincadeiras de infância* evidenciam fortes “marcas” de ruralidade o que nos permitiu recuperar aspectos relacionados às características dos informantes, nomeadamente no que se refere à sua origem. As lexias designativas de *brincadeiras* aqui assinaladas deixam transparecer aspectos de uma arte popular, nos dias atuais, já bastante alterada em decorrência da penetração do urbano no meio rural. Não resta dúvida que as crianças urbanas também recriam situações que imitam ações dos pais, só que a partir de outros elementos de referência, frutos de outras experiências de vida. A

atividade lúdica, entretanto, permanece e vai sendo repassada de geração para geração assumindo matizes diferentes de acordo com a época e com a natureza do grupo. São, enfim, brincadeiras constantes no tempo e permanentes no espaço.

Câmara Cascudo (1977) muito bem caracterizou esse fenômeno ao registrar que “como o povo tem o senso utilitário em nível muito alto, as coisas que vão sendo substituídas por outras mais eficientes e cômodas passam a circular mais lentamente sem que de todo morram. (...) O isqueiro de chifre, a binga, a lanterna mágica, o mamulengo, fantoches e marionetes, não desapareceram. O navio de vela navega à vista do transatlântico e o automóvel não matou a excelência aristocrática do cavalo de sela” (1977, p.13).

No âmbito da linguagem, também convivem – embora com intensidades muitas vezes diferentes – unidades lexicais que representam o caráter conservador da língua e aquelas que são produtos da inovação lingüística. Assim, o trabalho dialetológico justifica-se, sobretudo, por, além de registrar a língua em uso, possuir um caráter documental, na medida em que registra formas lingüísticas utilizadas por falantes de uma época e de um espaço determinados. Desta forma, através do resgate e do registro de certas brincadeiras, resgata-se e registra-se também aspectos específicos da linguagem de um grupo que evidenciam manifestações do imbricamento língua-cultura-sociedade no âmbito do léxico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYALA, M. e AYALA, M. I. N. *Cultura popular no Brasil*. São Paulo: Ática, 1987.

CÂMARA CASCUDO, L. da. *Folclore do Brasil*. Brasil/Portugal: Editora Fundo de Cultura, 1967.

GOMES, M. J. T. “Aspectos lingüísticos do português de fronteira na região de Dourados”. *VII Semana de Letras: “Novas leituras*

em torno da língua e da literatura”. Campo Grande-MS: CCHS/UFMS, 1996.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens - O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

ISQUERDO, A. N. “Aspectos lexicais do português de fronteira”. *Actas do XII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Lingüística*. Braga/Portugal, 1996 (no prelo).

LABOV, W. *Sociolinguistique*. Paris: Minuit, 1976.

SOUZA BARROS, M. de. *Arte, folclore, subdesenvolvimento*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1977.

WEINBERG, M. B. F. de. *Dinámica social de um cambio lingüístico: la reestructuración de las palatales en el español bonaerense*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, © 1979.

REGIONALISMOS NA FLORA DO BRASIL: UM ESTUDO NO CAMPO DAS PLANTAS MEDICINAIS

Ana Maria Pinto Pires de Oliveira
UFMS/Pós-Grad.UNESP/CAR

O léxico de uma língua é constituído por um conjunto de vocábulos que representa o patrimônio sócio-cultural de uma comunidade. Em vista disso torna-se testemunha da própria história dessa comunidade, assim como de todas as normas sociais que a regem.

Toda língua, através do universo vocabular que a liga ao mundo exterior, reflete a cultura da sociedade à qual serve de meio de expressão e interação social. E como o usuário da língua vai constituindo seu vocabulário ao longo da vida, podemos dizer que o léxico se configura como o somatório das experiências próprias de uma sociedade e de sua cultura. Como agentes no processo de criação e mesmo de perpetuação lexical, os membros que integram essa sociedade vão, continuamente, recriando ou perpetuando o vocabulário de sua língua. Esse contínuo processo de desenvolvimento determina a expansão lexical, motivada pelas mudanças sociais e culturais. Pode ocorrer também, que vocábulos sejam resgatados e voltem à baila, geralmente com nova acepção, após receber interferência de lexias pertencentes a mesma esfera de significação. As conotações estilísticas que um vocábulo assume serão responsáveis pelas novas nuances que a ele serão aferidas, expandindo, desse modo, sua esfera de significação. É pelo fluxo desses novos vocábulos ou dessas novas acepções de vocábulos já existentes que o léxico de uma língua é enriquecido. Biderman (1978:139), ao tratar de questões inerentes à relação léxico e sociedade assevera que “ o universo semântico se estrutura em torno de dois polos opostos: o indivíduo e a sociedade. Dessa tensão em movimento se origina o léxico.”

Na formação de uma língua é preciso considerar também a influência exercida pelo ambiente, através da experiência social. Esse contato entre língua e realidade irá determinar a linguagem

como reflexo da realidade e, sobretudo, como força geradora da imagem de mundo que o indivíduo possui. De um modo geral, podemos considerar como princípio o fato de que um vocábulo é aceito como elemento da língua, a partir do momento em que ele passa a exprimir todos os valores de um determinado grupo social e, sobretudo, satisfazer suas necessidades.

Com o descobrimento do Brasil os colonizadores passaram a conviver com uma realidade totalmente nova, na qual nem o homem nem a natureza assemelhavam-se ao que conheciam na Europa. Frente a esta nova realidade depararam-se com a necessidade lingüística imperiosa de nomear os novos elementos da flora e da fauna, de denominar os produtos e utensílios distintos, os usos, costumes e crenças indígenas até então desconhecidas para eles.

Deste modo, podemos perceber que, na língua portuguesa, em sua variante brasileira, o modo de vida e a integração do homem branco com o meio ambiente favoreceram o aparecimento de alterações e acréscimos lexicais à língua portuguesa transplantada que, com isso, ampliou seu léxico por meio de vocábulos e expressões resultantes não apenas da integração do português em terras brasileiras, mas também de seu convívio com outros idiomas como o do índio, do negro e dos povos hispano-americanos.

Importa mencionar que o português do Brasil apresenta marcas regionais decorrentes, sobretudo, da grande extensão geográfica, do isolamento em que ainda se encontram certas áreas, da presença, em algumas regiões do país, de povos oriundos de outros pontos da Europa e, também, marcas decorrentes da intensificação do processo migratório verificado em nosso país. Esses matizes, verificados sobremaneira no nível lexical, têm contribuído para caracterizar, no plano lingüístico, as várias regiões brasileiras.

Silva Neto (1986: 598) atenta para o fato de que o domínio lingüístico brasileiro, isto é, a estrutura lingüística comum que abrange todo o país e que se insere numa esfera lingüística maior - a da língua portuguesa - está dividido, de um lado, por uma forma de expressão culta veiculada nas escolas, nos livros

didáticos, na comunicação oficial etc., servindo à expressão oral das pessoas cultas e, de outro, nos falares regionais ainda não totalmente classificados, uma vez que a dialetologia brasileira apenas deu seus primeiros passos.

Em seus estudos sobre o português do Brasil, Silva Neto (1986: 307) menciona a importância dos regionalismos para a história da língua e para a pesquisa etimológica. Assinala o autor que os regionalismos, embora geograficamente confinados e socialmente desprestigiados, seriam melhor tratados se enfocados sob uma perspectiva histórica. Defende o autor que, antes da constituição da língua comum temos apenas os regionalismos das diferentes partes do país que fornecerá, portanto, a matéria-prima para a constituição do léxico da língua comum. Desse modo, podemos entender que, do ponto de vista histórico, o regionalismo, por vezes relegado, precede o vocabulário da língua comum. Atenta, ainda, o autor para o fato de que uma correta interpretação do léxico comum de uma língua só será possível à luz dos regionalismos.

Sabemos que os estudos acerca do uso das plantas pela medicina popular têm merecido atenção cada vez maior, devido ao grande número de informações e esclarecimentos que vêm fornecendo às pesquisas científicas relacionadas a esta área do conhecimento. Independente de quais sejam os aspectos que envolvem as práticas médicas populares, eles têm, sem sombra de dúvida, um caráter social.

A medicina popular apresenta uma dinâmica própria sempre em conformidade com o contexto sócio-cultural e econômico em que se insere. Trata-se de uma medicina sincrética, cujos elementos tradicionais são transmitidos pelo inconsciente cultural. Como sabemos, a cultura popular caracteriza-se, fundamentalmente, pelo fato de não ser uma cultura dirigida e ter seus padrões e valores transmitidos por meios predominantemente orais, não institucionalizados.

Embora as diferentes modalidades de medicina popular sofram variações de uma região para a outra, elas apresentam, sempre, um traço comum que é a estreita ligação da medicina empírica baseada em recursos naturais. Nesse sentido devemos

considerar a realidade física com a qual o contexto cultural se identifica. Desse modo, dentre os múltiplos recursos terapêuticos da medicina popular encontram-se as plantas cujo uso, aplicação e nomenclatura variam de região para região.

O presente estudo apresenta resultados parciais de nossa pesquisa em andamento, acerca dos *brasileirismos*. Discutiremos neste trabalho a questão dos *regionalismos*, examinando algumas lexias pertencentes ao campo das plantas medicinais, com o objetivo de verificar a incidência de fatores de natureza histórica, política e cultural atuando no processo de nomeação dos elementos da flora medicinal brasileira. Para tanto, recolhemos, as 100 primeiras lexias pertencentes ao campo léxico-semântico da *flora*, subcampo das *plantas medicinais*, classificadas como *brasileirismos* por Aurélio Buarque de Holanda, no *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, 2ª edição e selecionamos 30 itens lexicais. Entretanto, dado os limites do presente trabalho analisamos apenas 15 lexias, quais sejam: *abacate-do-mato*, *abutua*, *agarra-pinto*, *amansa-senhor*, *arrebenta-pedra*, *barbatimão*, *batata-de-purga*, *caroba*, *carqueja*, *erva-de-santa-maria*, *fedegoso*, *guaraná*, *guapeva*, *ipecacuanha*, *pacová*.

Pela análise das lexias arroladas foi possível perceber que o léxico português recebeu nuances americanas ao conservar um número considerável de lexias de origem indígenas no âmbito da flora medicinal, para designar o elemento autóctone.

Importa ressaltar que os primitivos habitantes de nosso país encaravam os objetos da natureza de um ponto de vista puramente prático, apenas dando atenção àquilo que estivesse estreitamente, relacionado com seu modo de vida, quer pela utilidade que podiam usufruir de um elemento, quer pelas propriedades nocivas que apresentava, o que os levava a temê-lo. A esses elementos do mundo natural era dada uma designação que passava, oralmente, de geração à geração.

Desse modo, os nomes com que foram batizados os componentes da nossa flora, serviam muitas vezes para indicar, genericamente, toda a planta que apresentasse as mesmas propriedades ou que, de algum modo, fosse parecida com a

primitiva. Outras vezes, a transmissão não se processava fielmente e o mesmo nome era dado a uma planta diferente.

Em seus estudos acerca dos nomes populares das plantas indígenas do Estado de São Paulo, Löfgren (1894: 5) esclarece que muitas lexias de procedência indígena, referentes à flora brasileira ficavam alteradas ou eram confundidas devido a pouca atenção que o colonizador lhes dedicava, pois seu interesse era direcionado apenas para as plantas especialmente úteis para ele. Possivelmente tal fato tenha ocorrido devido não apenas ao desconhecimento da nova realidade com a qual precisava conviver, mas também devido à dificuldade de articular vocábulos de uma outra língua.

Pela análise das lexias pudemos observar que as plantas que receberam denominações não-tupi referem-se, algumas vezes, à indicação de uma forma, como por exemplo, *bico-de-corvo*, ou atenta para uma propriedade como podemos verificar nas lexias *arrebenta cavalo*, *amansa senhor*, *amarra/agarra/pega pinto*, ou ainda faz referência a um aspecto do vegetal como ocorre nas unidades lexicais *cipó-abacate*, *erva-tostão*, *pau d'alho*, *pasto-rasteiro*, *batata-de-purga*.

Importa registrar que entre os itens lexicais compostos muitos recebem, ao lado do nome genérico, um qualificativo como podemos observar em *parreira-brava*, *barbatimão-verdadeiro*, *cambará-vermelho*, *jacarandá-preto*, *ipê-roxo*. Também assinalamos nas lexias compostas a presença de elementos pertencentes ao reino animal e mineral, como por exemplo, *cana-de-macaco*, *chifre-de-veado*, *dente-de-leão*, *cipó-de-cobra*, *casca-de-anta*, *erva-cobre*, *cipó-chumbo*, entre outros. Registramos ainda, na composição desse tipo de lexias, a presença, ao lado do nome genérico, de um locativo, como podemos ilustrar através das formas variantes *canafistula-da-mata*, *parreira-do-mato*, *erva-de-guiné*, *cana-do-brejo*, *uva-do-rio Apa*, etc.

Pela análise dos brasileirismos pertencentes ao campo das plantas medicinais registradas no *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, de Aurélio Buarque de Holanda, foi-nos possível verificar, também, que alguns desses itens lexicais apresentam formas variantes do nome popular pelas quais são identificados em uma dada região. Assim, a lexia **abacate-do-mato**, é conhecida

como *castanha-mineira* ou *cipó-abacate* ambas registradas no Dicionário Aurélio. Com referência ao vocábulo **abutua** encontramos as formas *abuta*, *abutinha*, *abutua-grande*, *butua*, *butinha*, *butuinha*, *caapeba*, *cipó-de-cobra*, *grão-de-galo*, *parreira-brava*, todas dicionarizadas. A esta lista podemos, ainda, acrescentar outras formas compiladas da literatura específica que trata de plantas que apresentam propriedades terapêuticas. Temos, assim, as formas *parreira-do-mato*, *uva-do-rio* *Apa*, *bútua* e *buta*. Com referência a lexia **agarra-pinto** assinalamos as variantes *amarra-pinto* e *pega-pinto*, ambas mantendo o mesmo traço semântico indicativo da ação de enredar, prender toda ave que nela tocar e, também, *erva-tostão*, unidade através da qual a planta é bastante conhecida. Balbach em sua obra sobre as propriedades medicinais dessa espécie acrescenta as seguintes formas variantes : *tangaraca* e *bredo-de-porco*.

A lexia **amansa-senhor** também é conhecida por *erva-de-pipi*, *tipi*, *tipi-verdadeiro*, *mucura-caá*, *guiné*, *erva-de-guiné* todas registradas por Balbach na obra que trata da flora medicinal. Camargo (1985: 83) em sua obra sobre medicina popular acrescenta mais as seguintes variantes regionais: *caá* (AM), *cagambá* e *cangambá* (BA), *embaiendo*, *embirembo*, *emburembo*, *enraiembo*, *erva-de-alho*, *erva-de-tipi*, *gambá*, *raiz-de-pipi*, *raiz-do-congo*, *tipi*, *tipi-verdadeiro*, lexias também registradas na BA e, ainda, assinala as formas *gerataca*, *gorana-timbó*, *gorarema*, *gorazema*, *iratacaca*, *macura*, *ocoembro*, *paraacaca*, *paracoca*, *pau-de-guiné*, *raiz-de-conconha*, *raiz-de-gambá*, *raiz-de-guiné*, conhecidas na BA e em SP. *Amansa senhor*, seu nome popular deve-se, certamente, às propriedades tóxicas que apresenta quando administrada em dose elevada. O Dicionário Aurélio não registra nenhuma variante para esta lexia nem faz remissão para outro item lexical.

O item lexical **arrebenta-pedra** apresenta as formas variantes *erva-pombinha* e *saxífraga*. Segundo os estudos de Balbach acerca das plantas que apresentam propriedades terapêuticas, esta espécie vegetal é indicada para moléstias renais, donde se pode inferir que essa sua propriedade tenha sido o fator de motivação no processo de denominação. Já a unidade *saxífraga*, de origem latina, significando “*que quebra ou dissolve pedras*”,

possivelmente devido a sua origem erudita, é a forma pela qual esta espécie é menos conhecida.

O vocábulo **barbatimão**, além das formas apresentadas por Aurélio *-barbatimão-verdadeiro e caroba -*, encontramos em Balbach a variante *uabatimó*. Já Camargo (1985: 53) apresenta as unidades lexicais *abaramotemo, barba-de-timam, charãozinho-roxo, ibatimó e uabatimo* como formas variantes. Löfgren, em seus estudos acerca das plantas medicinais de procedência indígena, assinala que a lexia *barbatimão* é corruptela das palavras tupi “paróva-tuum tumune” que significa “árvore que chora”, isto é, “que segrega um suco grosso em forma de lágrima”. Cita, ainda, esse autor os estudos de Jorge Maia acerca de plantas medicinais nativas, nos quais esse item lexical teria origem em “iuá-tumú ou tumune”, com o mesmo significado registrado por Löfgren.

Com referência ao vocábulo **batata-de-purga** o Dicionário Aurélio registra a forma *jalapão* e remete para a lexia *baririçô* que significa “erva bolbosa da família das iridáceas (Trimezia juncifolia), cujo bolbo é laxativo brando; apresenta outras denominações como *baririçô-amarelo, maririçô, batata-de-purga, batatinha-do-campo, lírio-roxo-do-campo, ruibarbo-do-brejo, ruibarbo-do-campo, ruibarbo-dos-charcos*. [Var.: *maririçó*.]”. Lexia de étimo tupi [mba’ é ririsô] sofreu alterações fonéticas, aportuguesando-se nas formas *baririçô* e *maririçô* e, pela vertente popular, expandiu-se dando origem a essa gama de formas variantes. Balbach em seus trabalhos, assinala as seguintes formas: *jalapa, raiz-de-jeticuçu, mechoacão, mechoacão-do-peru, briônia-da-américa, flor-de-quatro-horas, ruibarbo-branco*. Löfgren (1894: 23) em estudo sobre as plantas indígenas do Estado de São Paulo registra as formas *baririçó-amarelo, ruibarbo-do-campo e batatinha-do-campo*.

Ao descrever os efeitos curativos da **caroba**, Balbach elenca outras formas variantes pelas quais essa planta é conhecida, quais sejam: *caraúba, jacarandá-caroba e carobinha*, ao passo que Aurélio menciona as variantes *barbatimão e jacarandá-preto*. A análise das variantes da lexia *caroba - jacarandá-caroba e jacarandá-preto* - revela que elas foram estruturadas a partir da associação de um nome genérico de uma espécie conhecida que possua alguma propriedade terapêutica ou alguma característica

que se assemelhe à da planta a ser designada. A descrição botânica da caroba informa que ela pertence à família das bignoniáceas, gênero *jacarandá*, vocábulo ao qual foi acrescido o determinante *caroba* e *preto*. Löfgren (1894: 42) completa a informação assinalando que o vocábulo é de origem tupi [kaá-rowa], significando “erva amargosa” e que a diferença entre a caroba e a carobinha situa-se no tamanho da folha.

Paralelamente à forma **carqueja** pela qual a planta é bastante conhecida, Camargo (1985:62) em suas pesquisas sobre medicina popular assinala que as formas *bacanta*, *bacárida*, *cacaia-amarga*, *cacália-amarga*, *cacália-amargosa*, *carqueja-domato*, *carquejinha (RS)*, *condamina*, *quina-de-condamina*, *tiririca-de-balaio (BA)*, *vassoura (BA)* alternam-se como sinônimos regionais. Balbach apresenta apenas a forma abreviada *carque*, segundo ele, pouco conhecida. A análise efetuada mostra-nos que o nome científico desta planta - *Baccharis* - foi o fator que motivou as variantes *bacanta* e *bacárida*. Em seus estudos sobre a flora medicinal, Löfgren (1894:43) esclarece que carqueja é nome português, significando uma leguminosa que nada tem de semelhante com a carqueja do Brasil.

Importa esclarecer, ainda, que a carqueja colocada no mercado por uma determinada indústria farmacêutica tem o nome comercial *Carque Brasil*.

Além das formas *caperiçoba* e *erva-santa-maria* assinaladas por Aurélio, a **erva-de-santa-maria** é ainda conhecida pelas seguintes variantes regionais: *mastruço (GO)*, *mastruz (GO, ES, AM, RN)*, *mentrasto*, *mentrei*, *mentruço*, *mentrusto*, *mentruz (PB)*, *pacote*, *quenopódio (AM, ES)*, e, também, *ambrósia-do-méxico*, *apazote*, *chá-do-méxico*, *cravinho-do-mato*, *erva-embrósia* e *erva-formigueira*, todas compiladas por Camargo (1985:72). Importa mencionar que as lexias *mastruço* e *mentrasto* são procedentes do latim, enquanto *mentruz* consta no Dicionário Aurélio como um brasileirismo do NE, remetendo para *mastruço*. Com base nos dados do corpus pudemos observar, ainda, que ao nomear a variante regional *quenopódio*, espécie vegetal da família *Chenopodium* ambrosioides, como também a erva-de-santa-maria, buscou-se no âmbito científico a motivação que determinou essa nomeação. Quer-nos parecer que fato idêntico ocorreu com os

vocábulos *ambrósia-do-méxico* e *erva-embrósia*, aos quais foram acrescidos determinantes.

A espécie conhecida, em quase todo o país, como **fedegoso** apresenta as seguintes variantes: *mata-pasto*, *mamangá*, *manjerioba* (CE), *pajamarioba*, *paramarioba*, *folha-de-pajé*, *lava-pratos*, formas essas encontradas nos estudos de Balbach. Já as formas *café-de-gozo*, *café-negro*, *erva-fedorenta*, *fedegoso-verdadeiro*, *folha-de pajé*, *lava-pratos*, *mamangá*, *manjerioba*, *mata-pasto*, *pagimarioba*, *pajamarioba*, *paramarioba*, *peierioba*, *tararaçu*, *tararubu* foram encontradas nos trabalhos de Camargo (1985: 77). O Dicionário Aurélio apresenta as seguintes denominações: *fedegoso-dos-jardins*, *feijão-bravo-amarelo*, *pasto rasteiro*, *bico-de-corvo*, *paramarioba* e *tararucu*.

O item lexical **guaraná** apresenta outras formas pelas quais, também, pode ser identificado. Camargo (1985: 82) registra as lexias *cupana*, *guaranazeiro* e *uaraná* como variantes deste vocábulo. Importa mencionar que a lexia *cupana*, brasileirismo do AM, encontrou na terminologia científica a motivação que determinou sua designação, visto que o nome científico do guaraná é *Paullinia cupania*.

A espécie conhecida por **guapeva** [Do Tupi *wa'pewa*] que Aurélio remete para *andiroba* [Do Tupi *ãdi'roba*], lexia essa registrada com as variantes *andirova*, *nhandiroba*, *nhandirova*, *jandiroba* e *jendiroba*, mais os sinônimos *cipó-de-jabutá*, *cipó-de-jabuti*, *cipó-jabutá*, *fava-de-santo-inácio*, *guapeva*, *igarçu* e *jabutá* refere-se a uma trepadeira ou erva prostrada que, nos estudos de Balbach foi resgatada com as seguintes formas: *nhandiroba*, (BA), *fava-de-santo-inácio-falsa* (MG), *jabotá* ou *cipó-jabotá* (PA). Convém atentar para o uso corrente no português do Brasil das formas *jabuti/jaboti*, ambas dicionarizadas e, também, da forma *jabota* significando a fêmea do jabuti. Possivelmente as unidades lexicais *cipó-de-jabutá*, *cipó-jabutá*, *jabutá* e *jabotá*, apresentadas por Aurélio e Balbach, tenham como fator de motivação o item lexical *jabota*. Já as lexias *andiroba/andirova* sofreram alterações fonéticas nos fonemas iniciais, o que determinou as formas *nhandiroba*, *jandiroba* e *jendiroba*.

As pesquisas de Camargo (1985: 28) acerca das plantas medicinais registram as seguintes variantes para a **ipecacuanha**: *ipeca*, *ipeca-coagoene* (Tupi), *ipecacuanha-verdadeira*, *papaconha*, *poaia* e *poaia-preta*. Já Balbach, em sua obra *As Plantas Curam*, assinala as formas *ipê-caá-coene*, *ipecacuanha-canela-da-menor*, *ipeca*, *poaia*, *poaia-cinzenta*, *poaia-verdadeira*, *poaia-das-boticas* e *raiz-do-brasil*, enquanto Aurélio registra apenas *cagosanga*, *poaia* e *raiz-do-brasil*.

Löfgren (1894: 76), ao tratar das plantas indígenas, menciona que a lexia *ipecacuanha* é um nome que serve para muitas plantas diferentes cujas raízes possuem propriedades medicinais. Aponta esse estudioso para a forma *Pé-caá-guene* (erva de caminho que faz vomitar) forma que foi reduzida para *Peca-cuen* e, mais tarde, para *Picahonha*. Esclarece, ainda, o autor que devido à semelhança das raízes destas plantas com as raízes da verdadeira foi dado o nome , primeiramente também a esta, sem nenhuma distinção. Mais tarde, relata Löfgren, a fim de que se estabelecesse a diferença entre as espécies que possuíam raízes maiores, chamaram-na *I* (pequena) *pecaá-quene*. Com referência à variante *poaia*, forma bastante difundida, Löfgren assinala que é composto de *capó/cepó/cipu* e *aya*, significando “raiz contra veneno”- *capó*= raiz / *aiuíá*= ruim. Deste modo, com o desaparecimento da sílaba inicial de *capó* e com a queda do fonema /u/ em *aiuíá* obtivemos *poaia*, denominação popular dessa espécie vegetal.

Por fim, a lexia **pacová**, registrada no Dicionário Aurélio como brasileirismo de Leste a AM e descrita como sendo uma erva de grande porte, dotada de “sementes com odor aromático semelhante ao *cardamomo* ao qual podem substituir”, apresenta a forma variante *pacová-catinga*. Este lexicógrafo, todavia, faz remissão da lexia *pacová* para as formas *cana-de-macaco* e *cardamomo-da-terra*. Com referência ao item lexical *cana-de-macaco*, Aurélio assinala as seguintes formas variantes: *cana-do-brejo*, *cana-do-mato*, *cana-roxa*, *jacuacanga*, *pacocaatinga*, *periná*, *ubacaiá* para esta variedade de vegetal, conhecida da Amazônia a Pernambuco. Já na área que vai do Estados do Pará a São Paulo esse autor registra para a unidade léxica *cana-de-macaco* as formas *cana-branca*, *cana-do-brejo*, *cana-do-mato*,

jacuanga, jacuacanga, caatinga, pacocaatinga, pacová, periná e ubacaiá.

Convém mencionar que o nome científico da espécie *cana-do-brejo* é *amomum cardamon*, do qual formou-se as unidades cardamomo e cardamomo-da-terra, formas vernáculas que, possivelmente por serem eruditas, foram substituídas pelas variantes regionais brasileiras acima mencionadas. Balbach, ao referir-se à *cana-do-brejo*, assinala que essa espécie vegetal é, também, conhecida por *cana-roxa-do-brejo, cana-roxa, cana-de-macaco, paco-catinga, jacuacanga, ubacaiá* e *periná*. Com exceção da primeira lexia apresentada por esse autor, todas as demais são encontradas no Dicionário Aurélio.

A análise das lexias apresentadas permitiu-nos verificar que vários itens lexicais aqui tratados têm circulação restrita a uma ou duas regiões. Possivelmente tal retraimento tenha ocorrido em virtude da localização geográfica de algumas áreas, muitas delas bastante afastadas dos grandes centros irradiadores de cultura. Somado a isso entendemos que a circulação restrita de determinadas lexias justifica-se, sobretudo, face à especificidade de hábitos, costumes e tradições próprias de cada região. Silva Neto (1986:612) ao tratar dos regionalismos acrescenta que o problema das palavras de substrato é a sua escalada até a língua comum, o que em geral não ocorre, ficando seu uso restrito ao âmbito regional, até que com a chegada da tecnologia tornam-se, muitas vezes, esquecidas para sempre, sem sequer, muitas delas, terem sido dicionarizadas. Figuram como exemplos lexicais como *buta, caapeba, catuíba, caperiçoba, poaia*, entre outras.

Importa, ainda, registrar que certos itens lexicais representam lexias bastante específicas das regiões a que estão afetas, como podemos observar nas formas *peúva, camará, jerataca/erataca*, variantes de *ipê, camará e manacá*, respectivamente.

Outras lexias, como por exemplo, *bico-de-pato, bico-de-corvo e grão-de-galo*, ao designar a espécie vegetal, sofreram expansão do significado, na medida em que esta designação tenha sido motivada, em sua gênese, pela semelhança entre a forma do bico do corvo ou do pato e o aspecto físico da planta.

Registramos, também, neste estudo, a presença de unidades lexicais nas quais o elemento genérico foi expandido pelo acréscimo de determinantes relacionados ao reino animal e mineral - *cipó-de-sapo*, *cipó-de-jabuti*, *cana-de-macaco*, *cambará-de-chumbo*, *cipó-chumbo*, *pau-ferro* - e de locativos como vemos nas lexias *batatinha-do-campo*, *briônia-da-América*, *cana-do-brejo*, *cravinho-do-mato*, *fedegoso-dos-jardins*, *paco-catinga*, *pacová-caatinga*, *ruibarbo-do-brejo*, *ruibarbo-do-charco*, *entre outras*. Assinalamos, ainda, a presença de qualificativos que denotam cor, forma e valores, no processo de expansão do elemento genérico, nas unidades *barbatimão-verdadeiro*, *fava-de-santo-antônio-falsa*, *ipê-roxo*, *parreira-brava*, *ruibarbo-branco*, *entre outras*.

Assim, esta pequena parcela de dados por ora analisados possibilitou-nos observar a existência de unidades do léxico que assumiram matizes especiais, configurando-se como *brasileirismos/regionalismos*. Por outro lado, o usuário da língua, motivado por fatores de natureza geográfica, física e sócio-cultural, cria também vocábulos específicos, a partir de elementos pertencentes ao sistema, atribuindo-lhes cor local. A análise dos dados permitiu-nos verificar a presença do social atuando no processo de representação da realidade, fato que reforça o pensamento sapiriano, segundo o qual “fatores físicos só se refletem na língua, na medida em que atuarem sobre eles fatores sociais” (Sapir, 1961:45).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALBACH, A. *As plantas curam*. 1ª ed. São Paulo: Edel, s.d.
- BARBOSA, Pe. A. Lemos. *Pequeno vocabulário tupi-português*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1951.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Teoria lingüística. (Lingüística quantitativa e computacional). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.
- CAMARGO, Maria Tereza L.de Arruda. *Medicina popular*. São Paulo: Almed, 1985.

- FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira S.A, 1976.
- LÖFGREN, Alberto. *Ensaio para uma sinonímia dos nomes populares das plantas indígenas do Estado de São Paulo*. In: Boletim da Comissão Geográfica e Geológica do Estado de São Paulo. n° 10. São Paulo:Typographia Hennies Irmãos, 1894.
- SAPIR, Edward. *A linguagem. Introdução ao estudo da fala*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1971.
- SILVA NETO, Serafim da. *História da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Ática, 1986.

O SUBSTANTIVO NO VOCABULÁRIO DO PORTUGUÊS FUNDAMENTAL: UM ESTUDO LÉXICO-SEMÂNTICO

Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa

Faculdade de Ciências e Letras- UNESP- Araraquara - SP

No último Congresso da ABRALIN realizado em 1.994 na Universidade Federal da Bahia, apresentamos alguns resultados de uma pesquisa que vínhamos desenvolvendo sobre as mudanças semânticas que ocorreram com os verbos que compõem o Vocabulário do Português Fundamental, num período de 150 anos, partindo da verificação em dicionários da língua portuguesa de épocas diferentes, a saber: **Dicionário da Língua Portuguesa** de Antônio de Moraes Silva, edição de 1.813; **Grande Dicionário Português ou Tesouro da Língua Portuguesa** de Fr. Domingos Vieira, de 1.871; **Dicionário da Língua Portuguesa** de Antenor Nascentes, concluído em 1.943 e publicado em 1.966 pela Academia Brasileira de Letras e a edição eletrônica do **Dicionário** de Aurélio, versão de 1.995.

Na ocasião em que apresentamos os resultados parciais sobre os verbos, tínhamos apenas analisado os dicionários de Moraes e Vieira. Hoje, a pesquisa se encontra concluída e os substantivos, adjetivos e verbos, num total de 2.587, foram analisados na sua totalidade.

Escolhemos para esta mesa-redonda apresentar o estudo feito com os substantivos.

Partindo do pressuposto de que a língua é um fato eminentemente social e que “a descontinuidade da linguagem é a condição primeira que determina a possibilidade e as modalidades de todas as mudanças lingüísticas” (Meillet, 1.948:236), buscamos analisar os tipos de mudanças semânticas que ocorreram com o substantivo ao longo de 150 anos.

Foi em Meillet, no seu livro **Linguistique Historique et Linguistique Générale** (1.948) que fomos buscar o embasamento teórico para orientar o nosso estudo, principalmente no capítulo intitulado *Comment les mots changent des sens*, onde o lingüista

francês apresenta 3 tipos de ações irredutíveis umas das outras que são causadoras de mudanças semânticas.

O 1º tipo de mudança decorre de condições propriamente lingüísticas e provêm da estrutura da frase, onde uma palavra desempenha um papel especial; o significado da unidade lexical sofre influência de seu meio, ou seja, dos elementos que constituem a frase na qual ela está inserida.

O 2º tipo de mudança decorre de fatores históricos; a realidade extra-lingüística interfere provocando a mudança de significado. As coisas, as idéias, as instituições evoluem, causando mudança no significado da unidade sem haver mudança necessária do significante.

O 3º e último tipo de mudança decorre da divisão dos homens em classes sociais distintas. A ação desta divisão sobre o significado é fator marcante, pois os indivíduos que compõem as diversas classes sociais não têm uma homogeneidade lingüística e esta falta de homogeneidade gera mudanças. A este tipo de mudanças Meillet chamou de sociais e afirmou que elas sofrem um mecanismo de ampliação e restrição de significado. Uma unidade lexical amplia o seu significado, quando passa de um círculo estreito para um mais amplo, e restringe, quando passa de um círculo mais amplo para um restrito. Estes dois processos são chamados de generalização e especialização.

Para a nossa pesquisa foram a 2ª e a 3ª causas objeto de nossa atenção, já que a 1ª, eminentemente lingüística, seria difícil de ser analisada, pois necessitaríamos de um corpus de referência vastíssimo que permitisse analisar cada uma das unidades inserida em seu contexto lingüístico.

Passaremos, a seguir, a relacionar os resultados obtidos da análise de 1.614 substantivos que compõem o corpus organizado.

1. Consultando os 4 dicionários- Morais, Vieira, Nascentes e Aurélio- observamos que todos eles deixam de registrar unidades lexicais do tipo substantivo. Morais não registra 279 unidades (17,18%); Vieira, 192 (11,89%); Nascentes, 76 (4,70%) e Aurélio, 32 (1,98%).

A ausência de unidades nos dicionários de Morais, Vieira e Nascentes se deve, muitas vezes, por questão de inexistência do

referente ou pelo fato de o referente ser designado por outra unidade.

Morais, por exemplo, não registra: *automóvel, bicicleta, blusa, caminhão, capitalismo, centro-comercial, comunismo, cachorro-quente, desinfetante, desvalorização, elevador, eletrodoméstico, fotografia, hotel, lanchonete, papelaria, programação, propaganda, sindicato, socialismo, taxista, telefonista*, etc. Destas unidades, a maioria não está também em Vieira, a exceção de *capitalismo, comunismo, desinfetante e socialismo*. Em Nascentes, só não estão: *centro-comercial, eletrodoméstico, lanchonete e taxista*.

Finalmente, em Aurélio encontramos todas as unidades acima. O total de 32 ausentes se deve ao fato de muitas delas serem sintagmas nominais do tipo: *lava-louça, nível de vida, dona-de-casa, caderneta de poupança, pequeno-almoço*. Entretanto se consultarmos os verbetes *caderneta, dona, nível e almoço* vamos encontrá-las registradas.

A ausência de alguns substantivos no dicionário de Moraes, como: *atendimento, civilização, desespero, exagero, literatura, nacionalidade, pulmão* não se pode determinar a razão precisamente. No caso de *desepero* e *exagero* Moraes registra *desesperação* e *exageração*; e para *pulmão*, registra *bofe*. O significado existia na época, apenas era designado por outra unidade lexical. Quanto à *literatura*, creditamos a ausência à falha na organização do verbete, pois o dicionário registra *literato*. A unidade *atendimento* não está também em Vieira e Nascentes. Finalmente, podemos afirmar que *civilização* e *nacionalidade* foram criadas na língua posteriormente, pois Moraes registra os adjetivos primitivos *civil* e *nacional*.

2. Procedendo à uma análise contrastiva das unidades nos 4 dicionários, chegamos a um total de 315 (19,51%) que permanecem exatamente com o mesmo significado de Moraes até Aurélio. As 1.299 restantes guardam, a maioria, o mesmo significado, mas encontramos outros em Aurélio que não estão em nenhum dos outros dicionários.

Há que se destacar que não consideramos no total de 315 a ausência de registro de unidades em qualquer um dos dicionários. O

substantivo que não está registrado em apenas um dos dicionários foi excluído do total, porque não nos permitiria afirmar que o significado permaneceu inalterado durante o período estudado.

3. O passo seguinte de nossa investigação foi verificar se as unidades substantivo passam da língua geral para a especial de acordo com as necessidades dos grupos sociais. Esta etapa vem confirmar a afirmação de Meillet de que a língua geral fornece aos grupos sociais as unidades de que necessitam para suas áreas específicas de conhecimento, surgindo, assim, um mecanismo de empréstimo interno na língua.

Do levantamento feito, chegamos ao total de 647 (40.08%) unidades que têm um ou mais significados especializados em alguma área de conhecimento.

O interessante é observar o número variado de áreas que aparecem em Nascentes e Aurélio, especialmente neste último, em comparação com Morais e Vieira, demonstrando o progresso científico testemunhado pelo léxico da língua.

Em algumas unidades observamos que há a mesma especialização de uma época para outra; apenas a área recebe uma terminologia científica diferente, demonstrando, algumas vezes, uma subdivisão dentro da própria área, como acontece nos exemplos abaixo:

Substantivo	Dicionário	Área de conhecimento
barba	Vieira	Botânica
	Aurélio	Morfologia Vegetal
apresentação	Morais	Termo forense
	Aurélio	Termo jurídico
baliza	Vieira	Náutica
	Aurélio	Construção Naval
força	Morais	Mecânica
	Aurélio	Física

4. Dentro ainda do processo de especialização do significado, analisamos, comparativamente, os dicionários do século XIX com os do século XX, com o objetivo de verificar se uma unidade lexical tendo um significado especializado numa área de conhecimento, no século passado, permaneceu com o mesmo significado e pertencendo à mesma área de conhecimento. Obtivemos 133 (8.24%) substantivos que se encontram nesta situação. Mais uma vez, através do léxico, verificamos a transmissão de uma cultura científica que deixou certa representatividade no presente. Áreas como a Medicina, Direito, Filosofia, Matemática, Náutica, Astronomia, Música, Botânica, Anatomia, Física, Gramática, Geometria, Arquitetura, Imprensa, Química, têm um papel preponderante nessa transmissão.

5. A 5ª etapa do trabalho consistiu na verificação das unidades lexicais substantivo que apresentam um significado especializado nos 4 dicionários durante o período de 150 anos. Apenas 12 substantivos (0.74%) permanecem nos dicionários estudados na mesma área e com o mesmo significado. Seleccionamos os seguintes:

Substantivo	Área de conhecimento
caso	Gramática
compreensão	Lógica
elemento	Química
número	Gramática
oração	Gramática
peessoa	Gramática
quarto	Náutica
reação	Física
série	Matemática
substância	Filosofia
superfície	Geometria
zona	Geografia

6. Consultando o dicionário de Aurélio em comparação com os outros, registramos que algumas unidades, num total de 110

(6.81%), têm na 1ª definição um significado especializado. Estas unidades, embora tenham um significado restrito, para o falante comum do português, elas pertencem à língua comum, confirmando o que diz Meillet que o movimento de unidades da língua especial para a geral é muito menor que o movimento contrário. Com rara exceção, podemos ver em algumas delas o seu 1º significado como sendo especializado. Destacamos: *diarréia, psicologia, reivindicação, tosse, termômetro, triângulo*.

7. Dos 1.614 substantivos que analisamos, 62 (3,84%) não têm mais o mesmo significado ou tiveram alguns de seus significados registrados que caíram em desuso. Na maioria dos casos um significado caiu em desuso. Eles se encontram nos dicionários e a qualquer momento podem voltar ao uso, dependendo da criatividade do falante. Não há o seu desaparecimento; o registro de sua existência permanece no dicionário da língua. Seleccionamos apenas alguns exemplos para ilustrar nossa afirmação:

Substantivo	Dicionário	Definição
anedota	Morais	História ou sucesso que estava escondido, não sabido (termo moderno adotado)
	Vieira	Particularidade secreta ou pouco conhecida e ordinariamente satírica a certos acontecimentos históricos ou à vida íntima de uma pessoa.
calças	Morais	Meia de calçar as pernas (antigo)
	Vieira	Meia peça de vestuário que cobria o pé e a parte da perna.
emoção	Morais	Motim, alvoroço, união do povo.
	Vieira	Agitação entre o povo disposto a sublevar-se, princípio de sedição, motim.

8. Na última etapa analisada, buscamos levantar as unidades que tiveram mudança semântica, porque houve a mudança ou o desaparecimento do referente da realidade extra-lingüística. É o tipo

de mudança que Meillet chama de histórica. São apenas 8 substantivos (0,49%) que estão neste caso. Exemplificaremos com os seguintes substantivos:

Substantivo	Dicionário	Definição
camisola	Morais	Espécie de camisa com que se vestia entre a camisa e o jubão
	Vieira	Espécie de vestido curto, de mangas que se traz por baixo ou por cima da camisa
datilografia	Vieira	Arte de conversar por meio de sinais feitos com os dedos.
hospital	Morais	Casa onde se curam doentes pobres. Onde se agasalham hóspedes e viandantes pobres.
	Vieira	Casa onde se tratam doentes pobres. Casa onde se agasalham pessoas pobres ou peregrinos por tempo limitado.
mamadeira	Vieira	Instrumento que serve para tirar o leite do seio materno.

Passemos, finalmente, às conclusões.

Nossa pesquisa nos permitiu afirmar que são os substantivos, comparados aos adjetivos e verbos que também estudamos, as unidades da língua que mais estão sujeitas às mudanças semânticas ao longo do tempo e isto porque são eles as unidades do léxico que se encontram mais próximos da realidade extra-lingüística. Além disso, são eles os que mais fornecem unidades para as linguagens especiais. Um substantivo pode pertencer a mais de uma área de conhecimento como é o caso de:

Substantivo	Dicionário	Área de conhecimento
acidente	Aurélio	Filosofia, Gramática, Medicina,

Substantivo	Dicionário	Área de conhecimento
		Música
	Morais	Medicina
	Vieira	Pintura, Música, Jurisprudência, Filosofia, Gramática, Indústria, Teologia
	Nascentes	Filosofia, Lógica, Música, Física.
agulha	Aurélio	Arquitetura, Automobilismo, Cirurgia, Construção, Gravação, Náutica, Tipografia, Zoologia
	Morais	Alveitaria, Náutica
	Vieira	Cirurgia, Arquitetura, Veterinária, Indústria, Ictiologia
abertura	Aurélio	Cinema, Televisão, Fonética, Música, Óptica, Engenharia Industrial, Arquitetura
	Vieira	Veterinária. Música. Dióptica, Geometria
	Nascentes	Geometria

É através do substantivo que podemos observar o processo de polissemia que a língua sofre. A análise contrastiva nos permitiu verificar que a maioria das unidades não perde o significado registrado em Morais e Vieira; eles permanecem registrados em Nascentes e muitos outros aparecem registrados em Aurélio.

Se por um lado nosso trabalho nos permitiu chegar a algumas conclusões mais precisas acerca da mudança semântica dos substantivos, por outro lado nos apresentou outros fatos que serão objeto de estudos futuros. Um deles é a diferença que as definições lexicográficas apresentam de um a época para outra. Se uma unidade substantivo como *abelha* é definida em Morais como “inseto que recolhe o mel das flores”, em Vieira é definida como “inseto da família dos himenópteros pertencente à tribo das mellíferas da 2ª família, que tem o nome de *anthophilos* e produz cera e mel”. Estas definições confirmam o progresso científico através dos tempos. A

definição do Vieira permanece a mesma nos dicionários de Nascentes e Aurélio, alterando alguma subdivisão científica.

Se a definição de Moraes é mais lingüística, destacando os traços semânticos que identificam a unidade, a definição de Vieira é exclusivamente científica de acordo com a descrição que a ciência faz do referente.

Um outro fato que ressaltamos em nossa conclusão, que será tratado mais aprofundadamente nesta mesa-redonda pela Prof^a Ana Maria P. Pires de Oliveira, é o caso dos brasileirismos que abundam no dicionário de Aurélio e que nos obrigam a reflexões cuidadosas sobre o assunto.

Aurélio considera, muitas vezes, brasileirismo substantivos cujo significado já se encontra em Moraes e Vieira e mesmo em Nascentes. Citamos apenas dois exemplos para ilustrar:

Substantivo	Dicionário	Definição
boi	Aurélio	Bras.Pop.Deprec. Gordo
	Vieira	Diz-se de um homem muito gordo (É um boi)
cheiro	Aurélio	Bras. Essências aromáticas. Temperos verdes como salsa, cebolinha e outros; cheiros, cheiro-verde.
	Moraes	Pl. Ervas aromáticas para a cozinha
	Vieira	Ervas aromáticas para tempero na cozinha
	Aurélio	Bras. Sachê
	Vieira	Pl. Perfumes

Resta-nos, para concluir, esclarecer que para esta pesquisa organizamos um banco de dados constituído de 7.761 fichas com substantivos, adjetivos e verbos, onde todas as definições lexicográficas destas unidades se encontram registradas, abrangendo um período de tempo de 150 anos aproximadamente. Este banco irá nos possibilitar prosseguir analisando essas mesmas unidades e levantar uma hipótese, que será o motivo de nossa próxima

pesquisa, de que os tipos de definição lexicográfica nos 4 dicionários apresenta uma fato importante: o traço semântico de cada unidade permanece e os traços culturais de cada época é que variam na definição, confirmando a afirmação de que o léxico é testemunha de uma sociedade e de sua época.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

MEILLET, A. *Linguistique Historique et Linguistique Générale*. Paris: Librairie Ancienne Honoré Champion, 1.948.

DA EXPERIÊNCIA AO SIGNO: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO DE FIGURATIVIDADE

Lucia Teixeira - UFF

Em 1515, o rei Manuel I, de Portugal, recebeu em Lisboa duas encomendas especiais, que enviaria a Roma, como presente ao papa Leão X: um elefante e um rinoceronte. Mandados para a Itália em embarcações diferentes, o rinoceronte teve a má sorte de afundar, junto com a caravela que o transportava. Estando em Roma para observar e registrar em desenho as duas espécies selvagens, o artista Albrecht Dürer (1471-1528) acabou por não ver o rinoceronte, mas, a partir dos relatos e descrições daqueles que o haviam visto, desenhou com extrema minúcia, exatidão de proporções e uma ou outra possível infidelidade anatômica o animal (v.reprodução: desenho em bico-de-pena, de 27,4X42cm, The British Museum).

Olhar para o rinoceronte de Dürer sabendo que ele nunca viu um rinoceronte é diferente de olhar para o desenho sem ter essa informação? É evidente que sim. Pois a história que explica a feitura do desenho recobre o trabalho de novos sentidos. Para além de admirar a delicadeza do traço, os recursos de sombreamento, as hachuras que emprestam volume e materialidade à forma do animal, admira-se mais, admira-se a plasticidade das narrativas que deram origem ao desenho. No traço de Dürer, adivinha-se o fazer e o refazer, os esboços e os rascunhos, a fidelidade ao modelo submetida aos olhares e opiniões de quem o havia visto.

Caso modelar para pensar a respeito do efeito icônico produzido no discurso, a relação entre relato e desenho deixa ver – literalmente – a irrecusável contribuição dos estudos sobre a plasticidade para a reflexão a respeito da produção de sentido. Seja na materialidade do traço a nanquim no papel, do óleo construindo na tela a cor e o espaço ou da palavra figurativizando o mundo no discurso, os mecanismos plásticos de representação estão na origem do destino humano de existir na linguagem, desde que a primeira mão de um homem foi contornada na pedra.

A teoria semiótica do texto, de base greimasiana, ao propor a superação de um modelo de análise estritamente lingüístico por uma “teoria de todas as linguagens e de todos os sistemas de significação” (GREIMAS, 1975) oferece bom instrumental para essa reflexão. Longe de afastar-se da matéria lingüística que sempre o desafiou, Greimas pretendia, com a teoria semiótica, construir um paradigma que pudesse dar conta do espetáculo do homem no mundo por meio de sua representação no espetáculo dos textos. Acolhendo a herança de Saussure e Hjelmslev, recuperando a narratologia de Propp, entre outras filiações, Greimas vai, no entanto, para usar a explicação de Fiorin, “re-significar a obra” destes autores, “sem o que seria não um fundador, mas um continuador” (FIORIN, 1995, p.23).

Avançando desde então, a semiótica vem-se construindo como uma teoria que eu diria que é, ao mesmo tempo, pretensiosa e dotada de humildade, como penso que devem ser todas as boas e confiáveis teorias. Serão pretensiosas porque deverão ter sempre a intenção de descrever e analisar à exaustão determinado objeto. Serão dotadas de humildade para que possam reconhecer suas lacunas e sua necessária incompletude. A pretensão da semiótica – que me parece ser a sua grande beleza teórica – é construir um modelo capaz de prever uma gramática das relações entre sujeitos e entre sujeitos e objetos, manifestando-se nos textos como representação do fazer do homem no mundo.

Desafiada pela grandiosidade do próprio projeto, a semiótica é uma teoria em movimento, que mais recentemente vem enfatizando os estudos sobre as modalizações e as paixões, para incorporar as destabilizações, os deslizamentos, as ondulações constitutivas do percurso de produção de sentido. Com isso, a estabilidade de uma concepção discretizante da organização do percurso é perpassada por um certo vento tensivizante a mover os encadeamentos sintáticos canônicos com o sopro reconfortante da instabilidade, que restabelece nos mecanismos de representação, afinal, a humana falta de jeito diante da existência.

Além e ao lado de uma semiótica das paixões, a semiótica dos sistemas semi-simbólicos oferece a possibilidade de recuperar esse diálogo do inteligível com o sensível, ao destacar, na correlação entre as categorias dos planos da expressão e do conteúdo, os

mecanismos reveladores da transfiguração das sensações em manifestação signica. Se aceitamos que “é pela mediação do corpo que percebe que o mundo transforma-se em sentido” (GREIMAS, FONTANILLE, 1993), podemos começar a operar com algumas categorias que pensam teoricamente esse diálogo do inteligível com o sensível a partir do conceito de figuratividade.

Escapando à formulação simplista de que todo sistema semiótico é uma representação do mundo e comporta a iconicidade como dado primeiro (v. GREIMAS, COURTÈS, s.d., p.187), a construção teórica do conceito de figuratividade vai considerar a passagem do que é perceptível ao que é enunciável como um processo de conhecimento, um processo semiótico, portanto, organizado em diferentes patamares de profundidade. Da figuratividade profunda, que estrutura os esquemas conceituais organizadores de uma visão de mundo, à expressão da figuratividade no discurso, projetam-se os jogos de eco e de espelho que organizam uma rede referencial, com o papel isotópico de assegurar a direção de uma percepção metamorfoseada em elaboração discursiva. Ao fazer a passagem do vago ao contorno, a figuratividade, para usar a bela imagem de Ignacio Assis Silva (apresentada no Colóquio Corpo e Sentido, Araraquara, 1995), fratura a continuidade para re-semantizar a vida, funda a transformação da experiência em signo.

Tratar, portanto, das relações entre o verbal e o não-verbal, considerando como não-verbal aqui tanto o mundo das qualidades visíveis quanto o das manifestações pictóricas, significa investigar, numa via de mão dupla, as formas pelas quais os signos reconstroem e, ao mesmo tempo, instalam a experiência para produzir sentido. Significa, em última análise, buscar novos caminhos teóricos para pensar a questão da significação.

Trabalhando com o discurso da crítica de arte já há algum tempo, comecei a observar que a análise semiótica do percurso gerativo de sentido da narrativa invariante do texto crítico, ao mesmo tempo em que me permitia definir especificidades constitutivas da natureza metalingüística do texto, instalava em meu trabalho a necessidade de ir além (ou de procurar o aquém) do percurso.

Se obtive bons resultados na determinação das relações entre os níveis de geração do percurso e no aprofundamento das questões especificamente discursivas, como os mecanismos argumentativos, as projeções enunciativas, o mapeamento de percursos temáticos e figurativos recorrentes neste tipo de discurso, por outro lado, comecei a observar que os avanços da semiótica e a natureza de meu objeto de estudo exigiam a incorporação do tratamento de novas questões, a fim de que eu pudesse, afinal, responder à indagação de base da pesquisa: de que forma um texto verbal lê um texto plástico? Para além da apreciação estética que a crítica deve fazer, há nela também um caráter didático, uma demonstração de conhecimento que tem o objetivo de persuadir o leitor de que aquele objeto artístico que se está dizendo que é bom é efetivamente bom. É preciso, então, encontrar formas verbais de re-semantizar a pintura (a crítica sobre a pintura é o objeto específico de minha pesquisa). Movendo-se na corda bamba da metalinguagem, a crítica corre o risco permanente de que a camada verbal mais esconda do que mostre o quadro de que fala.

A respeito exatamente deste risco, um questionamento de Eni Orlandi, durante o último encontro da ANPOLL, levou-me a procurar, fora da crítica, outras formas de relação do verbal com o não verbal. Eni me perguntava se a crítica poderia dar conta da pintura. Em outras palavras, perguntava se as limitações que eu apontava no texto crítico não diziam respeito a uma impossibilidade material de que a palavra reconstruísse a imagem pintada. Essa questão me levou a pensar em outras formas de interação entre os dois códigos, que alargassem as possibilidades de reflexão.

Sirva o exemplo de Dürer como ilustração de uma primeira forma de relação, aquela em que o desenho ou a pintura retomam um texto verbal. Se o rinoceronte de Dürer é, como diria um espectador comum, “igualzinho” ao animal “verdadeiro” – e mesmo para aqueles de nós que já ultrapassamos há muito o critério de colagem à realidade como forma de julgamento de uma produção plástica, é ainda esta a primeira observação que se impõe –, se é, pois, igualzinho, é porque terá existido, nos relatos, uma qualidade figurativa tão concreta que foi capaz de conferir ao texto verbal um efeito icônico de forte poder persuasivo, no sentido de ter tornado o desenhista capaz de desenhar tal qual se narrava, produzindo a

ilusão de que desenhava tal qual via o que efetivamente só via nas palavras dos que descreviam o rinoceronte.

Não será demais lembrar que Dürer não desenhou o rinoceronte encomendado para o Papa, mas uma idéia de rinoceronte, ou uma figuração da qualidade de ser rinoceronte, qualidade existente também nos relatos de descrição, que ao falarem da forma de um chifre, do tamanho das partes do corpo, ou da constituição áspera do casco que recobre a pele do animal, iam selecionando as figuras constitutivas do que se poderia chamar a “rinoceronticidade”, plagiando aqui o que Silva chamou a “tauricidade” no estudo dos desenhos de Picasso (SILVA, 1995).

É aí exatamente que me parece fértil comparar as manifestações plásticas e verbais, para observar a figuratividade como um efeito resultante da colocação da linguagem em discurso que confere especificidade ao modo de percepção do mundo pelo homem. No discurso pictórico, no desenho, ou no discurso verbal, a credibilidade das representações está submetida à densidade das conexões estabelecidas entre as figuras. Multiplicando os procedimentos de integração das figuras, o discurso cria mecanismos de referencialização interna, como a iteração semântica, a debreagem entre unidades discursivas, as anáforas, que produzem o efeito de iconicidade (BERTRAND, FLOCH, in: GREIMAS, COURTÉS, 1986.).

Foi a qualidade icônica dos discursos sobre o rinoceronte que permitiu a Dürer manifestar, com o bico-de-pena sobre o papel, uma concepção figurativa tal que os observadores do desenho pudessem ali identificar ou passar a conhecer o animal concreto, de tal forma que a visão do quadrúpede os remetesse a um conceito formulado a partir de uma primeira representação simbólica, para então identificar o animal como um rinoceronte. “Entre as duas imaginações, a que o antes requer e a que o depois ameaça, está a biografia, o homem, o livro, o quadro”, ensina José Saramago. E assim é: reconstituição de memórias, expectativa de lembranças, eis o modo de existir no discurso.

Lidando com essa rede de imaginações, e interseccionando discursos, encontramos René Magritte, que retoma títulos de textos literários, para pintar quadros intitulados, por exemplo, *Afinidades*

eletivas (1933), *As flores do mal* (1946), *A gigante* (1929-1930, quadro em que, além da nova figuração que cria, reproduz o poema de Baudelaire), *A página em branco* (1967), *O domínio de Arnheim* (1938). Para além das referências a Goethe, Baudelaire, Mallarmé ou Poe, que estão na origem das pinturas, Magritte cria novos sentidos, sendo o verbal, neste caso, não a narrativa de um modelo, mas a sugestão de uma idéia, ou a expressão primeira de uma figuratividade. Para além de documentar a fertilidade da criação artística e a inesgotável capacidade de transcodificação das linguagens, tal procedimento aponta para a possibilidade de pensar num fundo figural constante, sendo recortado por figuras variáveis. Novas formas de ver, novas formas de falar, as retomadas, em outros códigos, das figuras disseminadas num determinado código primeiro, sobrepõem a este primeiro texto sentidos também inaugurais, porque utilizam nova materialidade que impõe a produção de outras figuras, embora a figuratividade profunda, o fundo figural de base, esteja em todas as manifestações. Conformadas às injunções materiais específicas dos códigos semióticos, as diferentes manifestações revelam, para além da identidade de base, a impossibilidade de separar os planos da expressão e do conteúdo, pois essa provocação que a materialidade faz à estrutura elementar figurativa é que produz e revela sentidos outros.

O que me leva a observar uma outra forma de relação do verbal com o pictórico: o ato de dar títulos aos quadros, procedimento que acaba por re-semantizar a pintura. Observemos, por exemplo, o quadro do pintor brasileiro Antônio Bandeira (1922-1967). Vamos identificar uma pintura em que o ritmo das pinceladas, os contrastes aleatórios de cores vivas, o movimento livre de preenchimento do espaço revelam o expressionismo abstrato que subvertia tanto a pintura figurativa tradicional quanto a abstração geometrizada e contida. Poderíamos então falar longamente sobre a qualidade metapictórica desta manifestação que pretende chamar a atenção para a própria materialidade da pintura, ressaltando seus recursos de uso da cor, do espaço e das formas. No entanto, Bandeira deu a este quadro um título, chamou-o *A grande cidade iluminada* (óleo sobre tela, 1953, 72,4X91,4cm, Museu Nacional de Belas Artes) e este título altera nossa contemplação. O

amarelo que instaurava a luminosidade como qualidade puramente material, passa a representar as luzes da cidade. O amarelo não é mais apenas cor, nem apenas luminosidade, ele é também agora uma luz concreta do mundo, uma luz que atravessa o caos e a desordem, agora também não mais apenas movimento e ritmo na tela instalados no vermelho de fundo e nas pontuações frias do azul e do preto, mas formas possíveis da cidade grandiosa e confusa.

O título iconiza o texto plástico, porque, utilizando a sobredeterminação de traços figurativos, busca aproximar a representação pictórica de uma imagem do mundo. Funciona, assim, como um mecanismo de persuasão veridictória que atua sobre os jogos de cor e forma no espaço da tela para fazer com que pareçam ser a representação da grande cidade iluminada. Preenchendo uma função de legenda, o título do quadro não valida somente um predicado de denominação, mas também responde à questão: o que este quadro representa? (v. BOSREDON, 1994). Orientando a visão, o sintagma nominal “a grande cidade iluminada”, pelos determinantes sucessivos associados ao nome, preenche a tela de significados precisos, cria uma rede figurativa fechada num universo semântico determinado e, com isso, desestabiliza a abstração. O nome determina o que se deve ver.

Fazendo com que o espectador veja o amarelo como a luz da cidade, e o ritmo nervoso da pincelada como a representação do movimento frenético da vida urbana, o título fecha ou amplia a leitura da pintura? Se fecha ao desenhar contornos e limites que dirigem a leitura, abre ao revelar possibilidade original de concepção do espaço da cidade e, com isso, a matéria pictórica também ilumina a denominação verbal. A relação entre título e pintura obriga-nos a “reconhecer que o verbal tem uma função imaginária crucial na construção da legibilidade, da interpretabilidade das outras linguagens”, para usar as palavras de Eni Orlandi, num artigo em que defende a necessidade de atravessar essa ilusão, “desrefratando o jogo de seus reflexos, de suas simulações” (ORLANDI, 1995). Imersos no rumor verbal que nos embala, apreciamos cores e formas, traços e volumes, identificando-os como azul, quadrado, linha curva, cubo, etc. Desfrutamos do rinoceronte de Dürer ou da cidade de Bandeira falando sobre a delicadeza do traço de um e o ritmo da pincelada do outro. Nomear,

descrever ou apreciar um objeto plástico são as formas possíveis de apreendê-lo, e por isso a semiótica das manifestações visuais correrá sempre o risco de ser atravessada pelas duas grandes macrossemióticas que são o mundo natural e as línguas naturais.

A recusa da necessidade de lexicalizar os textos visuais é que constrói a especificidade da semiótica plástica e é exatamente por essa via que a semiótica plástica

pode alimentar as investigações sobre as manifestações verbais. Reconhecer que a produção de sentido ocorre determinada pela corporalidade da pintura, de um lado, e pela corporalidade do texto verbal, de outro, considerando a construção da figuratividade como conceito operatório comum, tem-me parecido ser a chave teórica para incorporar ao estudo dos modelos e esquemas canônicos da análise semiótica as manifestações do plano da expressão e nelas encontrar o elemento semi-simbólico que, recobrando as categorias do conteúdo, desvela as possibilidades de adensar a percepção figurativa do mundo.

Entre a primeira percepção das formas e o recorte significativo que procura recuperar sua memória, são sinuosos e rumorejantes os percursos do homem. Reconstituí-los na procura do sentido da linguagem e da vida é o desafio de todos nós. A pergunta que nos atormenta – e por isso falamos tanto, escrevemos tanto, fazemos tantos congressos – a pergunta será sempre esta: alcançaremos algum dia a compreensão do que significa esse destino humano de existir na linguagem? É José Saramago quem me silencia: “certas perguntas”, diz ele, “são feitas apenas para tornar mais explícita a ausência de resposta”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Sintaxe narrativa. OLIVEIRA, Ana Claudia Mei, LANDOWSKI, Eric (org.). *Do inteligível ao*

- sensível*: em torno da obra de A.J.Greimas. São Paulo :EDUC, 1995. p.81-97.
- BERGER, John. *Dürer: watercolor and drawings*. Köln :Taschen, 1994.
- BOSREDON, Bernard. *Etiquetage et titres de tableaux*. Thèse de Doctorat d'Etat, Paris 7, 1994.
- BRAIT, Beth. Discursividade e figuratividade: conjecturas em torno da imanência do sensível. OLIVEIRA, Ana Claudia Mei, LANDOWSKI, Eric (org.). *Do inteligível ao sensível*: em torno da obra de A.J.Greimas. São Paulo :EDUC, 1995. p.183-198.
- FIORIN, José Luiz. Semântica estrutural: o discurso fundador. OLIVEIRA, Ana Claudia Mei, LANDOWSKI, Eric (org.). *Do inteligível ao sensível*: em torno da obra de A.J.Greimas. São Paulo :EDUC, 1995. p.17-42.
- GREIMAS, COURTES. *Dicionário de semiótica*. São Paulo :Cultrix, s.d.
- _____. *Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris :Hachette, 1986.
- MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES. *O Museu Nacional de Belas Artes*. São Paulo :Banco Safra, 1985.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. *Rua*: Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp, Campinas, 1:35-47, 1995.
- PAQUET, Marcel. *Magritte: o pensamento tornado visível*. Köln :Taschen, 1995.
- SILVA, Ignacio Assis. *Figurativização e metamorfose: o mito de Narciso*. São Paulo :Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

DISCURSO E MEMÓRIA

Bethania S. C. Mariani - UFF

O objetivo deste trabalho é duplo. Inicialmente, conceituaremos o campo de relações entre memória e discurso para, em seguida, apresentar uma breve análise do papel da mídia na constituição da memória histórica, tomando como objeto o discurso jornalístico-político sobre o Partido Comunista Brasileiro em 1989.

A memória pode ser entendida como a reatualização de acontecimentos e práticas passadas em um momento presente, sob diferentes modos de textualização (referimo-nos aqui, por exemplo, à produção literária, científica ou mítica, historiográfica e/ou jornalística)⁷⁴, na história de uma formação ou grupo social. O ‘recordar’ possibilitado pela memória também se concretiza no movimento do presente em direção ao devir, engendrando assim uma espécie de ‘memória do futuro’ tão imaginária e idealizada quanto a museificação do passado em determinadas circunstâncias.

Podemos afirmar que pensar discursivamente a memória é analisar as formas conflituosas de inscrição da historicidade nos processos de significação da linguagem. Mas tal afirmação nos remete, também, a manter atenção aos acontecimentos enquanto

lugar do irracional, do impensável, daquilo que não entra e não pode entrar na mecânica e no jogo da análise, pelo menos na forma que tomaram no interior do estruturalismo.
(Foucault, 1984: 4)

⁷⁴- Não descartamos o fato de que a memória também se fixa em outras práticas diferentes das discursivas. Atlan & Morin mencionam “a necessidade de uma memorização material. (...) É preciso que a novidade esteja inscrita em qualquer lugar, sob uma forma ou sob outra, uma tabuinha de cera, um papel, um livro.” (1988, p. 128).

Uma análise da memória precisa considerar tanto os aspectos homogeneizadores quanto aqueles que provocam rupturas, buscando entrever os processos discursivos atuantes na cristalização de determinados sentidos em detrimento de outros, ou seja, discernir nos processos discursivos que contribuem na constituição do tecido e da homogeneização da memória histórica oficial de uma formação ou grupo social.

Em outras palavras, não basta apontar o sentido hegemônico, é necessário, do ponto de vista discursivo,

.considerar a relação de forças que permitiu sua hegemonia;

.filiar este sentido a outros com os quais ele pode ser relacionado;

.compreender como ele se tornou ‘objeto’ para o pensamento;

.mapear os gestos de resistência, sinalizando os resíduos existentes;

e por fim, compreender como e porquê aquele sentido ‘colou’ e os demais não, ie, determinar as condições que foram necessárias para ele fazer sentido na história daquela formação ou grupo social.

Um trabalho da memória, na direção de neutralizar o heterogêneo (seu aspecto coercitivo), naturalizando as relações sócio-históricas e literalizando os sentidos (seu funcionamento ideológico) com a manutenção de um universo lógico de enunciados (coesos e coerentes) vai ao encontro do imaginário do modo de existência do sujeito pragmático e sua “necessidade (desejo) de aparência, veículo de disjunções e categorizações lógicas: essa necessidade universal de um ‘mundo semanticamente’ normal, isto é, normatizado (...)” (Pêcheux, 1990:34).

Nas Histórias sociais e nas histórias dos sujeitos, com suas memórias coletivas ou particulares, a costura dos acontecimentos -- o que implica cerzir furos e domesticar diferenças, geralmente por inseri-las num mundo “normatizado” e sem contradições, ie,

para nós, um mundo organizado em díades⁷⁵ -- funciona de modo a eliminar tudo que possa ameaçar a estabilidade/homogeneidade. No entanto, no próprio ato de repetir um ‘mesmo’ sentido, já pode se encontrar um deslocamento produzido.

Tendo em vista estas considerações, podemos ampliar o campo desta reflexão, afirmando que para se pensar a memória discursiva é necessário considerar ‘os subterrâneos’ constitutivos deste ‘mundo semanticamente normal’.

Por isso, junto com Pêcheux, consideramos o trabalho da memória discursiva

como estruturação de materialidade discursiva complexa, tensionada numa dialética da repetição e da regularização: a memória discursiva seria aquilo que frente a um texto aparecendo como acontecimento a ler, vem reavivar os ‘implícitos’ (ie, mais tecnicamente, os preconstruídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) necessários para sua leitura: a condição do lisível com relação ao próprio lisível. (1983: 263).

Um acontecimento, para Pêcheux, é entendido como um “elemento histórico descontínuo e exterior” ou, ainda, como “ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (Pêcheux, 1983:261 e 1990 b:17, respectivamente) em uma dada conjuntura. Se, por um lado, um acontecimento remete para o que é acidental, singular, descontínuo, não previsível, e este é seu aspecto positivo, uma vez que rompe com a imposição imaginária da necessidade de estabilização (e com a onipotência de se poder controlar o futuro), por outro, a necessidade interpretativa busca integrá-lo, transformando-o em novos elementos de memória. Isto ocorre

⁷⁵- Conforme Dufour (1994:25): “Nosso mundo se organiza sob o controle da ordem do Dois. Nosso pensamento é dualista, a filosofia é dialética, as tecnologias são binárias, após terem sido causais. A forma binária que domina hoje é o resultado de uma longa evolução ao longo da qual se forjaram as grandes categorias da razão com o que o Ocidente se armou: o dualismo, a dialética, a causalidade e, atualmente, o cálculo binário...”

quando se produz sentido para o acontecimento, filiando-o em alguma rede de sentidos. Filiar, neste caso, corresponde à busca de implícitos que permitam sua compreensão e integração no momento presente ou futuro.

É claro que estes ‘implícitos’ não são nem evidentes nem estão disponíveis ou prontos para serem atualizados na memória do sujeito. Não se pretende, portanto, encontrar um discurso-fonte que por sua ausência-presença construiria automática e mecanicamente sentidos para os acontecimentos. No entanto, é na análise da produção e repetição de certos efeitos de sentidos, caracterizados por determinados processos discursivos, que se pode reconstituir o cenário das regularidades discursivas sede de tais implícitos. Queremos dizer, com outras palavras, que para ‘fazer sentido’ é necessária a ocorrência, anterior, de outros sentidos já fixados na memória discursiva e que possam ser filiados para o acontecimento presente. É possível, assim, indicar “lugares de memória” (Nora, 1990), ou seja, em termos discursivos, fazer a delimitação relativa de um “domínio de formulações-origem” (Courtine, 1981)⁷⁶.

Um outro aspecto desta questão pode ser colocado com a noção de “discurso fundador”, uma dimensão particular do trabalho de memória, conforme proposta de Orlandi (1993c). Discursos fundadores “são espaços da identidade histórica: é memória temporalizada, que se apresenta como institucional, legítima.” (Orlandi, *idem*, p. 13). A um discurso fundador -- institucionalizado e repetido em livros escolares, em falas oficiais, etc. --, em geral, estão associados enunciados cristalizados, imobilizados em sua materialidade discursiva, fixando tanto o ‘texto’ quanto a ‘história’. Ou ainda, é a fixação da leitura de um acontecimento como documento.

⁷⁶- Em nossa dissertação de mestrado (1988), mostramos como a revolução de 30 ‘tomou emprestado’ os sentidos já produzidos e cristalizados sobre a revolução republicana de 1889, obtendo, assim, sua legitimação política. A memória da revolução de 1889 foi ativada, dando lugar ao aparecimento de enunciados do tipo: “Quarenta e um anos depois. Vitoriosa a revolução, o Brasil assiste hoje à renovação do regime, *tornando realidade os verdadeiros ideais dos propagandistas de 89.*”(Correio da Manhã, 15/11/1930, grifo nosso)

A irrupção de um acontecimento, por outro lado, pode também produzir um deslocamento na regularização anterior e, engendrando retroativamente uma outra série de implícitos, ocasionando a desautorização de um sentido já formulado. Mas trata-se, mesmo assim, de um discurso fundador, pois sua irrupção instaura e sustenta sentidos que intervêm e modificam um já-dito. Neste caso, o discurso fundador “cria uma nova tradição [filiação de sentidos], re-significa o que veio antes e institui aí uma memória outra” (Orlandi, *id.*, *ibid.*).

Trabalhar com a memória discursiva é estar observando retomadas e/ou disjunções nada pacíficas, uma vez que se trata de conflitos pela regularização e hegemonia de sentidos.

Sob o ‘mesmo’ da materialidade da palavra abre-se então o jogo da metáfora como outra possibilidade de articulação discursiva. Uma espécie de repetição vertical, em que a memória volta-se sobre si mesma, esvaziando-se, esgarçando-se antes de se desdobrar em paráfrase. (Pêcheux, id, p. 264).

Não se pode deixar de considerar que: 1) a ocorrência do acontecimento provoca a produção de sentidos (não estamos, portanto, falando da existência de ‘sentidos inteiramente disponíveis’, prontos para serem colados aos acontecimentos); 2) alguns dos efeitos da memória são a ilusão de completude, de literalidade dos sentidos, e de existência ‘concreta’ de uma realidade passada.

A ilusão de completude está ligada aos processos ideológicos “que produzem o efeito de ‘evidência’ sustentando-se sobre já-ditos, os sentidos institucionalizados, admitidos por todos como naturais” (Orlandi, 1996a). Mas, ao mesmo tempo, é porque existe a incompletude, no plano da linguagem, que outros sentidos podem ser ditos, ou que outras filiações de sentido podem ser organizadas retrospectivamente ou, ainda, que sentidos antes silenciados podem intervir. Se a memória fosse assim tão radicalmente plena, completa e homogênea estaríamos condenados a repetir de modo infundável sentidos imutáveis. A memória discursiva é, portanto, constituída por faltas e lacunas, ela é não-

linear. Pêcheux (*idem*) diz: a memória "é um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos."

A memória é não-linear, lacunar, mas seu efeito é apresentar sentidos que se querem unívocos e estabilizados no fio do discurso. Os sentidos que constituem a memória são muitos, mas aparecem como literais, unívocos. Mas como o esquecimento é constitutivo da memória, o próprio lembrar pode produzir outras direções de sentido.

Acentuando a dimensão lingüístico-histórica da memória, para Orlandi (1996b) "é preciso que as enunciações passem para o anonimato para que se institua o sentido, o efeito de literalidade. Essa passagem para o anonimato é justamente o trabalho imaginário da história no processo enunciativo." O trabalho da AD permite fazer indagações tanto sobre as cadeias de produção e circulação de formulações⁷⁷ -- trata-se aqui do nível intradiscursivo, da atualização de uma enunciação com suas seqüências lingüísticas de fato realizadas -- como sobre a memória constitutiva dos enunciados -- o interdiscurso.

No interdiscurso, memória e esquecimento estão congregados. O analista de discurso precisa trabalhar, então, com a presença do interdiscurso no intradiscurso, ie, fazer a análise dessa memória (na relação com o esquecimento) presente nas constelações de enunciados que, movimentando-se entre as FDs e, assim, reconfigurando suas fronteiras, constituem os monumentos textuais das formações e ordens sociais em seus diversos tempos históricos.

A mídia funciona, neste sistema, como um elemento fundamental no processo de 'monumentalizar' os textos seja porque re-produz os "consensos de significação" resultantes das hegemonias políticas seja porque, ao contrário, pode participar da sua dissolução. Um elemento que está em jogo, portanto, é o tempo da memória discursiva: passado e projeções de futuro se entrecruzam no cotidiano jornalístico, que vai montando,

⁷⁷- Uma formulação designa uma seqüência lingüística efetivamente realizada que marca a presença do interdiscurso no intradiscurso. Este conceito, que Courtine (op. cit.), extrai, em suas linhas gerais de Foucault é o que nos permitirá operar dentro dos recortes obtidos.

reconfigurando e/ou des-configurando leituras da história e da política, na tentativa de explicar / didatizar os acontecimentos, ou seja, construindo um sentido ‘natural’ para a instabilidade do presente.⁷⁸

Vejamos, a título de exemplo, o ‘diálogo’ que Roberto Freire, candidato do Partido Comunista Brasileiro nas eleições de 1989, mantém com uma memória sobre o Partido, memória essa reativada nos discursos de Maluf, Collor e outros candidatos de direita.

Nos recortes abaixo, podemos depreender um confronto polêmico entre imagens: de um lado, Freire opondo-se não apenas ao que se diz do Partido naquele ano de eleições, mas sobretudo ao que sempre foi dito e vem sendo retomado.

1 - “(...) [Esta cidade] ouviu ontem a pregação que o candidato do PCB, Roberto Freire, vem fazendo para se mostrar um **“cidadão comum”** e **que o partido, na realidade, prega “uma sociedade fraterna, com princípios bem mais cristãos do que vivemos no Brasil de hoje”**.” (*Jornal do Brasil*, 1º

⁷⁸- E essa característica do tempo tem a ver com um modelo de mídia que trabalha com atualidades, ie, com aquilo que é do interesse geral. Mas como definir o que seria do interesse geral? Nas últimas décadas, por exemplo, a mídia vem tomando como de interesse geral a importância da ética sobre o político, fazendo, deste modo, uma desqualificação do político de uma forma geral e, em termos específicos, das políticas partidárias. Mas esta ética tem seu sentido fechado, como já vimos, pela moral judaico-cristã ocidental. Conforme Tucherman (1994), a mídia (em termos mundiais) vem promovendo um esvaziamento da possibilidade do político usando, para tanto, uma determinada concepção de Ética. No caso do comunismo, o discurso que vem sendo apresentado divulga que, se o comunismo não deu certo, somente a ética dos direitos humanos pode atuar como garantia de igualdade nas sociedades desiguais. Ora, ética aqui “é mais ou menos sinônimo de moralidade (...) A ética é o princípio de julgamento das práticas de um Sujeito, seja ele individual ou coletivo” (Badiou, 1995:16). Do nosso ponto de vista, o que a imprensa invoca, então, é um “dispositivo ideológico de ética”, compondo “uma vaga regulação sobre as situações históricas (ética dos direitos humanos) ...” (Badiou, *ib, ibid*).

Caderno, p. 2, título: Freire afirma em Jaboatão que é um cidadão comum, em 31/10/89. Grifo nosso)

Roberto Freire se auto-denomina *um cidadão comum*, produzindo uma imagem sobre sua posição enunciativa enquanto comunista que se confronta com uma memória não-dita, mas pressuposta sobre o partido: *no comunismo não há sociedade fraterna*. A remissão para uma verdade imediata, contrapondo-se a inverdades que estariam circulando, é feita de forma explícita com o uso da expressão *na realidade* (embora, a utilização da expressão no texto seja ambígua, pois, tratando-se de um discurso indireto livre, não sabemos se a expressão é do próprio Freire ou resulta de uma interpretação do jornalista).

Nesse próximo recorte, a necessidade de apresentar uma imagem positiva aparece de modo bastante explícito, conforme podemos ler no fragmento abaixo:

2 - "Quem vota em Roberto Freire é a **favor da independência, da soberania nacional, da igualdade do homem e da mulher, da democratização do ensino e tem respeito à coisa pública e à cultura nacional**" afirmava o apresentador. (*O Globo*, 20/10/89, 2ª ed. pág. 2, título: **Bumba-meu-boi anima programa de Freire**. Grifo nosso)

Podemos reencontrar um pouco das raízes dessa “imagem negativa” constitutiva dos sentidos sobre o comunismo⁷⁹, e que precisa ser constantemente refutada no ano das eleições, quando lemos, por exemplo, o que se noticiava em 1930.

3 - “(...) O comunismo é o roubo da propriedade, a dissolução da família, a servidão do povo, a destruição da Pátria. Não há religião, não há lar, não há nação dentro dos princípios, das doutrinas e das práticas do bolchevismo. A idéia de Deus desaparece. A idéia de Pátria não existe. A idéia de propriedade é um crime. A idéia de família é uma desonra. A idéia de liberdade é um crime. (...)”. (*O Paiz*, 31/05/30, p.1, Manchetes: O cabecilha revolucionário Carlos Prestes aderiu ao

⁷⁹ Em nossa tese de doutorado (1996), analisamos a ‘fundação’ na mídia carioca da institucionalização desse discurso que localiza nos comunistas, em geral, e no PCB, em particular, a essência de um ‘mal’ social.

bolchevismo e apresentou manifesto aos seus correligionários)

Aqui, em *O Paiz*, o comunismo é o que supostamente se passa com os *bolcheviques*. Comunismo representa o oposto de família, pátria, religião, liberdade, etc. Portanto, ser comunista ou simpatizante do Partido é ir contra princípios supostos como ‘naturais’ e inquestionáveis. Um comunista, de acordo com essa lógica, representa um cidadão desviante de uma trajetória social ‘normal’.

Essa direção de sentidos retorna em 1989, na forma de uma memória implícita, mas constitutiva, como podemos ler abaixo:

4 - "(...) Paulo Maluf (PDS) procurou **assustar quem ainda acha que comunista (confundidos com socialista) come criancinha, tirando de trás da cadeira uma bruxa** - 'se você não quer trazer para o Brasil o muro de Berlim, ameçou Maluf' - para apostar que ela sobrevoará o país **se der Brizola ou Lula como presidente.**" (*Jornal do Brasil*, 13/11/1989, 1º Caderno, pág 5. Grifo nosso)

Essa imagem negativa, em que o comunismo é apresentado como um mal, chega a ser personificada na forma de uma ‘bruxa’ por Maluf, que acrescenta em sua fala uma ameaça chamada ‘muro de Berlim’. A imagem da bruxa, além de garantir com mais eficácia o efeito imaginário de real -- ela está ali, é concreta e confere visibilidade ao mal -- reforça o trabalho da memória na produção de um sentido unívoco. Apesar da modalização (“procurou assustar”) e do tom irônico (“confundidos com socialista”) presentes em o *Jornal do Brasil*, nota-se como a posição enunciativa da direita nessa conjuntura eleitoral associa de modo direto a imagem de um mal comunista aos demais partidos e candidatos de esquerda. O que está em jogo aqui não é o jargão da política, mas a posição discursiva do *Jornal do Brasil* aderindo ao jargão e, com isto, apagando o político.

Ora, essa análise mostra, em termos de materialidade lingüística, a presença de uma formação discursiva em outra, construindo, no caso das eleições de 1989, uma direção homogeneizadora para a prática e para a memória discursivas. Trata-se de um processo tão forte que obrigou o candidato do PCB

a passar boa parte da campanha denegando as imagens negativas constantemente retomadas em função do trabalho da memória.

Chamo de narratividade a este processo que atua junto à memória discursiva, engendrando para a memória a ilusão da completude. A narratividade é o que permite a recomposição interna dos discursos em função das variações e mudanças históricas. Ela funciona como um fio ('invisível') que tece e conduz nos jornais as ressonâncias interdiscursivas (Serrani, 1993), impedindo ou redirecionando o deslizar do significantes.

Naturaliza-se, deste modo, um sentido 'comum' à sociedade, ou, em outras palavras, mantém-se imaginariamente o fio de uma lógica narrativa. O não quer dizer, porém, que o sentido predominante apague (anule) os demais ou que ele(s, todos) não possa(m) vir a se modificar. Muitas vezes os sentidos 'esquecidos' funcionam como resíduos dentro do próprio sentido hegemônico.

Para finalizar, gostaria de lembrar as perguntas que Courtine (1981), analisando o discurso dos comunistas dirigido aos cristãos, faz ao se perguntar sobre o trabalho de memória discursiva nos discursos políticos:

de que nos lembramos, e como nos lembramos, na luta ideológica, daquilo que convém dizer e não dizer, a partir de uma posição determinada, em uma conjuntura dada na escritura de um tratado, de uma moção, de uma tomada de posição? Ou seja: como o trabalho de uma memória coletiva permite, no seio de uma formação discursiva, a evocação, a repetição, a refutação, mas também o esquecimento destes elementos de saber que são os enunciados? Enfim, sobre que modo material uma memória discursiva existe? (Courtine, op.cit., p. 53).

Estas foram algumas das perguntas que moveram este trabalho, e que buscamos responder.

REFERÊNCIAS

- Atlan, Henri & Morin, Edgard. Sélection, réjection. In: Lapierre, Nicole. (ed) *La mémoire et l'oubli*. Activités du CETSap DE 1986 À 1988.
- Badiou, Alain. *Para uma nova teoria do sujeito*. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 1994.
- . *Ética; um ensaio sobre a consciência do mal*. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 1995.
- Courtine, Jean-Jacques. Analyse du discours politique (le discours communiste adressé aux chrétiens). *Langages*, 62. Paris, Larousse, juin, 1981.
- Dufour, Dany-Robert. *Les mystères de la trinité*. Paris, Gallimard, 1994.
- Foucault, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1984.
- Mariani, Bethania Sampaio Corrêa.** *Revolução de 30 e memória histórica; uma questão para a Análise do Discurso*. Dissertação de mestrado, IEL, UNICAMP, 1988.
- . *O comunismo imaginário; práticas discursivas da imprensa sobre o Partido Comunista Brasileiro (1922-1989)*. Tese de doutorado. Campinas IEL / UNICAMP, 1996.
- Nora, Pierre Entre mémoire et histoire: la problématique des lieux. in: G. Lipovestki. *L'Ère du vide*. Paris, Flammarion, 1990.
- Orlandi, Eni Puccinelli. Autoria e interpretação. Texto apresentado no Colóquio Saussure. São Paulo, 1993c . (Foi posteriormente re-publicado em Orlandi, E. *Interpretação*, 1996a)
- . *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro, Vozes, 1996a.
- . Exterioridade e ideologia. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Iel/UNICAMP, 1996b (no prelo).
- Pêcheux, Michel. Análise automática do Discurso (AAD-69). In: Gadet, Françoise & Hak, Tony. *Por uma análise automática do discurso; uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1990 a: 61-163.

----- Rôle de la mémoire. in: *Histoire et linguistique*.
Paris, Éditions de la Maison des Siences de L'Homme, 1983:
261-267.

----- *O discurso; estrutura ou acontecimento*. Campinas,
Pontes, 1990 b.

ANÁLISES DO DISCURSO — MOSAICOS SOBRE O DISCURSO NA LÍNGUA

Cláudia Roncarati - UFF/CNPq

Para bem delimitar o assunto desta Mesa, vou começar declinando que, para aqueles que, como eu, não são propriamente analistas do discurso mas, antes, aplicam ou fazem uso ou incorporam algumas categorias do discurso no leque dos condicionadores dos usos da língua, é de se supor que muitos problemas teórico-metodológicos emergem no enfrentamento dessa tarefa.

Deste modo, vou convergir minha fala para salientar alguns problemas advindos da minha própria prática de fazer discurso ou trabalhar com o discurso.

Braga (1996:57), ao analisar problemas decorrentes dos assim chamados “condicionamentos discursivos”, define discurso “intercambiavelmente com texto”, considerando que esses dois termos remetem ao produto de um ato comunicativo. Diz Braga que “Se é inegável que o discurso possui uma estrutura, marcas e características que autorizam a identificação de produções empíricas, é igualmente verdade que a liberdade, a flexibilidade, a negociação de esquemas e estruturas no nível discursivo são mais amplas. Conseqüentemente, maiores as dificuldades a serem enfrentadas pelos estudiosos que se enveredam pelas vias do discurso”.

Uma dessas dificuldades, já amplamente exploradas na literatura pertinente (Weiner e Labov (1983), Lavandera (1984), Bentivoglio (1987) e Silva-Corvalán (1989) entre outros), diz respeito a problemas metodológicos decorrentes da incorporação de fatores discursivos à análise quantitativa. O problema da manutenção do significado em formas alternativas (ou seja, o problema da condição de equivalência), visto sobre o ponto de vista do contexto, foi recentemente revisto por Paredes da Silva (1996), que reafirmou a legitimidade e o ganho descritivo-exploratório da

inclusão de fatores discursivos na definição dos contextos de usos lingüísticos.

Outra fonte de dificuldade encontra-se no caráter a um tempo difuso e multidimensional do termo *discurso*.

Como delimitar, com mais rigor, ao se levar em conta o contexto ou a situação, ou ao se controlarem estratégias ditas discursivo-interacionais, o mirante da perspectiva teórica que está sendo adotada? Que noção de discurso e de contexto está sendo contemplada e a partir de que orientação lingüística? O que está sendo controlado: tratam-se de fatores pragmáticos, discursivos, interacionais, conversacionais ou até mesmo funcionalistas?

A atualidade ou não da discussão em torno da definição de *discurso* pode ser melhor avaliada se nos lembrarmos que Deborah Schiffrin, ao lançar seu mais recente livro, *Approaches to discourse*, em 1994, ainda se rende à necessidade de dedicar o capítulo de abertura a revisitar “definições do discurso”, assumindo a posição de que o foco até então adotado pelos paradigmas formal e funcionalista — o discurso como língua além da sentença ou da cláusula e o discurso como uso da língua — apresenta insuficiências teóricas e metodológicas. O tópico de abertura do livro de Schiffrin chega a ser exemplar. Como que canalizando e capitalizando essa certa sensação de desconforto diante desse caráter difuso do termo *discurso*, Schiffrin nos redime, dizendo que a Análise do Discurso (AD) é amplamente reconhecida como a mais vasta e também a menos definida área na lingüística. Um dos motivos para esse “estado de coisas”, diz ela, repousa no fato de o nosso (des)entendimento sobre o que seja discurso estar diluído e emaranhado em um bom número de disciplinas academicamente muito diferentes entre si. Schiffrin, então, propõe mais uma dimensão de significado: *o discurso como enunciado*, definição esta que abriga em si outro problema: definir também *enunciado*. Mas enquanto Schiffrin admite que a amplitude do termo *discurso* é antes sinal de vitalidade e de desenvolvimento, Duranti & Goodwin (1992:2), autores de outro sugestivo título, *Rethinking context*, afirmam que “it does not seem possible at the present time to give a single, precise, technical definition of context, and eventually we might have to accept that such a definition may not be possible”.

O que importa considerar é que por, detrás das definições de discurso, há diferentes premissas metateóricas e metodológicas que influenciam assumpções e aplicações, diferentes modos de se ver ou a língua no discurso, o discurso na língua, o discurso da língua ou o discurso em si. Cada perspectiva, um recorte que necessita ter a sua filiação teórica coerente e explicitamente delineada. A Mesa Redonda sobre “Tendências atuais da análise do discurso”, incluída na programação da ABRALIN de 1997, evidenciou, dentre outros fatores, que, mesmo entre analistas de diferentes linhas, permanece a preocupação com a delimitação do escopo dos estudos na área, com a instabilidade dos modelos propostos e, assim também, com uma política de análise do discurso.

Uma terceira fonte de dificuldade diz respeito à necessidade de se distinguirem entre linhas ou abordagens que abrigam o discurso enquanto categoria analítica e linhas ou abordagens que abrigam o discurso em si .

Na Reunião Anual da ABRALIN na SBPC, Marcuschi⁸⁰ (1996), ao discutir o perfil das linhas de pesquisa no País, ao mesmo tempo em que demonstrou, através de cifras numéricas que a área ou linha de AD vem emergindo como um dos líderes de inscrições em chamadas para congressos e encontros no País, observou também que “muita coisa caracterizada como interação verbal não passa de lingüística aplicada (análise didática de uma língua em sala de aula)”, confessando-se preocupado com os rumos da pesquisa brasileira: “estamos formando um número demasiado grande de pessoas em assuntos gerais e poucos em questões nucleares de cada especialidade...”; “... seria muito ruim se todos fôssemos fonólogos ou sintaticistas. Mas não é bom se todos vamos fazer AD”. Mas AD em que linha teórica? AD enquanto categoria analítica ou enquanto uma área ou linha de estudo?

Essa preocupação de Marcuschi quanto a um possível inchamento da AD sugere-nos muitas implicações. Uma delas nos remete à assim chamada “aparente facilidade” em se trabalhar com o discurso ou em se examinar uma ou outra estratégia discursiva, mas dissociando essa análise de estudo mais abrangente do

⁸⁰ Conferência sobre “Perspectivas da pesquisa lingüística no Brasil”, publicada no Boletim da ABRALIN 19 (15-25), dezembro de 1996.

funcionamento e dos usos da língua. Essa prática, como enfatiza Dascal (1978:17), pode estar vinculada a problemas que extrapolam a área do discurso, e se concentram mais no âmbito da iniciação e formação de pesquisadores em lingüística:

“É prática corrente, no ensino da lingüística, apresentar-se ao estudante uma imagem mais ou menos monolítica e homogêna da ciência “correta” pelos organizadores do currículo. As teorias rivais são simplesmente ignoradas ou então relegadas a um plano totalmente secundário, sendo interpretadas como “desvios” sem importância da doutrina “correta”. Além disso, raramente considera-se necessário apresentar esta doutrina dentro de uma perspectiva histórica. Nos raros casos em que isto é feito, os autores do passado são apresentados como mero “precursores” da teoria presente favorecida. Tais procedimentos não são o apanágio da lingüística. Nas demais ciências, especialmente as que se vangloriam de ter atingido há muito sua maturidade, eles também são prática corrente. Afinal, o que “interessa” é iniciar os novos aprendizes nos segredos dos problemas, métodos e técnicas mais “avançados” de uma ciência, para que possam começar a “produzir” o mais rapidamente possível, como cientistas. Assim, acredita-se, aumentará com rapidez nosso saber, o estoque de nossos conhecimentos e, conseqüentemente, a possibilidade para o bem-estar do homem”.

Para encerrar essas breves reflexões — ou antes inquietações— quero salientar um aspecto aventado na Mesa Redonda que nos antecedeu: a preocupação em se definir uma política de análise de AD que, por exemplo, distinguisse nas agendas de projetos aqueles estudos compromissados com temas nucleares da AD e aqueles estudos que advogam uma aproximação entre teorias complementares, ou mesmo, incorporações de categorias analíticas de uma dada teoria do discurso. Penso que, quanto mais

clara e coerentemente o pesquisador declinar e defender a sua filiação a uma dada área ou linha da AD, mais lucraremos em termos da elaboração e avaliação dos produtos gerados em análise do discurso e, talvez, mais produtivamente possamos empreender tentativas de diálogo entre as diferentes abordagens sobre o discurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAGA, M.L. Os condicionamentos discursivos. In: MOLLICA, M.C. (org.), *Introdução à sociolinguística variacionista*, 3 ed. , Rio de Janeiro, Cadernos Didáticos UFRJ, 1996. P.57-60.
- BENTIVOGLIO, P. A variação nos estudos sintáticos. In: Estudos lingüísticos XIV. *Anais de Seminários do GEL*. Campinas, 1987. p.7-29.
- DASCAL, M. As convulsões metodológicas da lingüística contemporânea. In: DASCAL, M. (org.), *Fundamentos metodológicos da lingüística - concepções gerais da teoria lingüística*. v 1, São Paulo, Global, 1978.
- DURANTI, A . & GOODWIN, C. *Rethinking context - language as na interactive phenomenon*. Cambridge, Cambridge University Press, 1992.
- LAVANDERA, B. *Variación y significado*. Buenos Aires, Hachette, 1984.
- SCHIFFRIN, D. *Approaches to discourse*. Oxford UK & Cambridge USA, Blackwell, 1994.
- SILVA-CORVALAN, C. On the problem of meaning in sociolinguistic studies of syntatic variation. In: KASTOWSKY, D. & SZWEDEK, A .(eds). 1986. p. 111-123.
- WEINER, J. & LABOV, W. Constraints on the agentless passive. *Journal of linguistics*, 19 (29-58), 1983.

A ABORDAGEM DA TEXTUALIDADE ATRAVÉS DA TIPIFICIDADE DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Irané Costa Antunes - UFAL

1. A dimensão da textualidade como perspectiva de compreensão do fenômeno lingüístico

Ventos que sopraram de muitas direções, nomeadamente desde o campo da Pragmática, conduziram a Lingüística até o nível da textualidade e, a partir daí, até o nível mais amplo da atuação social, dimensão e lugar em que se dão os fatos de realização da língua. Tais níveis e dimensões ampliaram sensivelmente o objeto da investigação lingüística e a deixaram na condição epistemológica de dar conta, mais globalmente, daquilo que acontece quando as pessoas falam, ouvem, escrevem e lêem nas mais diferentes situações sociais.

Incluir a textualidade, na imensa complexidade lingüístico-social em que ela se manifesta, significou, também, sujeitar-se à heterogeneidade e à fluidez que comportam todos os tipos de atuação humana. Ou seja, por um lado, alargavam-se as perspectivas de apreensão do objeto lingüístico, mas, por outro, entrava-se no corredor movediço das indeterminações e das contingências próprias das práticas sociais. As definições e classificações categóricas, possíveis a nível da palavra e da frase isoladas, foram dando lugar às dependências enunciativas, em que palavras e frases ganham pleno sentido enquanto partes de textos, pelos quais as pessoas dizem, agem, participam, tomam posições, se firmam e se afirmam no “aqui” e no “agora” de sua existência.

Estava, pois, a Lingüística exposta:

* à abrangência do fenômeno original da língua - o texto⁸¹;

⁸¹ Nesse ponto, recordo Schmidt (1978:7) quando diz que “*Já em 1964, Hartmann havia formulado que era no texto que consistia o ‘sinal lingüístico primário e, portanto, o ponto de partida para uma lingüística fenomenologicamente adequada.*” e, ainda, Lajolo (1986:57) quando diz que “*Qualquer ocorrência de linguagem só existe no texto.*”

* às indeterminações de um objeto que, apesar de sistêmico, se define como heterogêneo e multifuncional.

2. A dimensão da textualidade como fundamento para o ensino da língua com base em textos

Em desdobramento àquela abertura de paradigmas, ganhou impulso a divulgação de uma outra evidência: a de que o estudo da língua recobriria mais consistência e mais relevância se elege-se como ponto de referência o texto. Estudos teórico-aplicativos, de diversas ordens e dimensões, encarregaram-se de apresentar as múltiplas razões de sustentação deste pressuposto.

E as conseqüências se fizeram sentir, pelo menos no âmbito das discussões, desde a definição dos objetivos do ensino da língua, que passaram a incluir termos como “ampliação da competência comunicativa dos alunos” e outros congêneres.

Era natural que estava em jogo uma mudança de perspectiva, uma ampliação de paradigma que afetariam a própria concepção de língua, de gramática, de texto e, assim, a definição do objeto mesmo de ensino. E passar das discussões - muitas delas, bastante específicas, agravadas, ainda, pelo fato de circularem apenas entre os pares da Academia - à prática pedagógica solicitava repensar, redimensionar e refazer as perspectivas e os paradigmas anteriores, tarefa que, sozinhos, os professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio não conseguiam fazer.

Vieram, então, as simplificações inevitáveis. Muito sumariamente, eu poderia referir a adesão dos professores à decisão de “ensinar a língua com base no texto”, “ensinar a língua a partir do texto”, “ensinar a língua através do texto” e outras semelhantes. Ocorre que esse “texto” não passou de um construto teórico, abstrato e genérico e as mudanças, quase sempre, não foram além dos rótulos. Continuou-se a fazer exatamente o que se fazia antes. Só que, agora, as palavras e as frases estudadas não eram mais trazidas ao acaso, mas, tiradas de um texto que, assim, como diz Lajolo (1986:52), serviu, apenas de “pretexto” para o ensino do mesmo: o do reconhecimento das unidades e de suas classificações. As tarefas continuaram as mesmas: as de circular dígrafos, as de grifar substantivos, as de distinguir com cruces substantivas de adverbiais e outras semelhantes. Não se deu, pois, o salto. Não

aconteceram as mudanças perspectivadas. Como se diz, jocosamente: “saiu-se de Guatemala para Guatapior”, uma vez que continuava excluído, nos objetivos e programas, o estudo das regularidades textuais ou o estudo das regras de como os textos se produzem e são interpretados, para que servem e o que as pessoas fazem com eles no cotidiano de suas relações.

Se não se chegou ao texto - enquanto patamar da realização lingüística - não se chegou à língua, enquanto totalidade e, muito menos, a todas as propriedades da textualidade. Não se chegou ao discurso, nem à compreensão do que se faz com ele na reprodução e na criação das representações culturais. Na exploração das partes desse corpo desarticulado - sem alma e sem vida - fica, melancolicamente, o saldo de um estudo que serve muito pouco para além das paredes escolares.

3. A dimensão da textualidade desde a realização dos gêneros textuais

Admito que uma das razões para não se ter aterrissado no vasto domínio da textualidade reside na pouca abrangência em que se vê essa mesma textualidade. Chegar ao imanentemente lingoístico do texto ainda é pouco. É preciso que se vá além e se atinja o ponto que condiciona esse lingoístico, que o determina e lhe confere, de fato, propriedade e relevância. Ou seja, é preciso chegar ao nível das **práticas sociais** e, aí, ao nível das **práticas discursivas**, domínios em que, na verdade, se definem as convenções do uso adequado e relevante da língua. Desde estes níveis é que se pode perceber como são os textos concretos, os textos historicamente reais, pelo que se poderia lembrar:

- * os textos diferem enormemente na dependência da multiplicidade de propósitos que objetivam;
- * os textos se revelam como modelos resultantes de convenções definidas pelas comunidades em que circulam e a que servem;
- * os textos se organizam em **estruturas** prototípicas, as quais, por sua vez, se compõem de **blocos** ou partes, cada uma desempenhando uma função também determinada;

* os textos - na conformação dessas estruturas - contêm elementos obrigatórios e elementos opcionais, o que, de fato, marca **o que é típico** desse texto, ou, mais precisamente, dessa classe de texto.

Avanço, assim, além do que, consensualmente, se tem classificado como ‘tipos de texto’, para alcançar o que se tem denominado de ‘gêneros de texto’, na perspectiva bem ampla de abrangerem-se as normas e convenções que, no texto, são determinadas pelas práticas sociais.

O conceito de ‘gêneros textuais’, portanto, retoma - ampliando-o, no entanto - um pressuposto básico da textualidade: o de que a língua usada nos textos - dentro de um determinado grupo - constitui uma forma de comportamento social. Ou seja, as pessoas cumprem determinadas atuações sociais por meios verbais e tais atuações - como todo o social - são “tipificadas” e realizam-se sob normas em que a recorrência de certos elementos lhes dá exatamente esse caráter de estabelecido, de típico, de regular. Daí a possibilidade de se preverem as “comunicações tipificadas”, as “convenções textuais”, ou os “protótipos textuais”, com regularidades de estrutura, com regularidades lexicais e gramaticais - de que resultam as “expectativas discursivas” - válidas para cada um dos pólos da interlocução.

Nesse quadro, a tipificidade do discurso decorre de uma tipificidade anterior: a das situações em que esses discursos circulam - “*as situações são culturalmente construídas*” (Halliday & Hasan, 1989:55).

Ou, como diz Todorov (1976:162):

“Em uma sociedade, a recorrência de certas propriedades discursivas é institucionalizada, e os textos individuais são produzidos e percebidos em relação às normas constituídas por esta codificação. Um gênero, literário ou não, é esta codificação de propriedades discursivas.”

Daí que não apenas os gêneros variam de acordo com a trajetória cultural dos grupos como, ainda, existe a possibilidade de variação no interior de um mesmo gênero. Tais variações acentuam, por um lado, aquele aspecto heterogêneo das realizações textuais, por outro, o caráter inter-relacional das propriedades da

textualidade, pois cada variação constitui, na verdade, uma possibilidade de resposta do enunciante às condições concretas de produção e circulação do texto.

Nesse quadro, ainda, cabe a consideração da reciprocidade entre discurso e sociedade (discurso envolve comunidade e comunidade envolve discurso) - ou a bidirecionalidade entre discurso e contexto. Com o discurso se fazem coisas na comunidade e as coisas que se fazem na comunidade repercutem no discurso.

4. A tipicidade dos gêneros textuais e o ensino da língua

Com o propósito de fundamentar a proposta de ensino da língua com base na tipicidade dos gêneros textuais, gostaria de lembrar:

* o conceito de ‘gênero’, segundo Swales (1990:33), definido como: “*uma categoria distintiva de discurso de algum tipo, falado ou escrito, com ou sem propósitos literários.*”;

* o princípio de que “*os gêneros têm uma estrutura esquemática típica*”, a qual é condicionada pela “*configuração contextual*” em que os textos são produzidos e postos em circulação (cf. Halliday & Hasan, 1989:56);

* o princípio de que tal configuração contextual possibilita prever-se, para cada gênero, que elementos são **obrigatórios** (“devem ocorrer”), quais deles são **opcionais** (“podem ocorrer” - mas, não aleatoriamente), qual a **seqüência** em que se distribuem (onde devem ou podem ocorrer) (*idem, ibidem*) e sob que formas ocorrem, se apresentam, se iniciam e podem ser reconhecidos como completos.

O momento atual dos estudos que contemplam a questão dos tipos e dos gêneros de texto ainda reclama por definições mais precisas e consistentes.⁸² Ainda assim, como afirma Swales

⁸² Veja-se o ponto de vista de Hyland (1992:14) segundo o qual as pesquisas acerca dos aspectos da organização dos diferentes gêneros de textos ainda são insuficientes e, assim, nosso conhecimento das estruturas esquemáticas dos textos permanece quase sempre implícito (embora

(1990:37), “*mais do que o interesse classificatório que a questão do gênero pode oferecer, vale a pena centrar-se nas suas possibilidades clarificatórias*”. Nesse âmbito, lembro Dudley-Evans (1994: 219), para quem a ênfase da questão deve estar na explicitação dos meios pelos quais, em seus textos, as pessoas realizam seus fins comunicativos e, não, na possibilidade de se estabelecer um sistema para a classificação dos gêneros.

Daí que, por esses princípios, revela-se inteiramente presumível que:

- * os textos - suas regularidades, suas normas, suas convenções de ocorrência - passem a ser o objeto de estudo das aulas de língua - mesmo na primeira série do Ensino Fundamental - e não o espaço, apenas, em que se encontram as unidades que os alunos precisam aprender a reconhecer e a classificar;
- * os textos assumam sua dimensão concreta, **particular**, enquanto unidades, e sua dimensão de realização **típica**, enquanto se identificam como sendo de um determinado gênero;
- * as regras lingüísticas ganhem seu caráter de funcionalidade, uma vez que são definidas de acordo com as particularidades de cada gênero;
- * os conceitos de ‘certo’ e ‘errado’ - formas quase exclusivas de se avaliar uma opção lingüística - cedam lugar a expressões não dicotômicas e extremadas, reveladoras da relação entre língua e contexto, entre um interlocutor e outro, entre dizer e fazer;
- * as habilidades propostas, tanto para a fala como para a escrita, contemplem a variedade de textos que, de fato, marca a vida das pessoas nos grupos sociais;
- * as dificuldades de produção e recepção dos textos sejam atenuadas e, progressivamente, superadas; a

apontem-se já consideráveis trabalhos acerca dos gêneros e de suas repercussões no ensino de línguas; veja-se, entre outros, Kress (1993), Freedman (1994), Paltridge, 1994, 1995), Bhatia (1993), Motta Roth (1995), Araújo (1996).

familiaridade dos alunos com a diversidade de gêneros deixa-os aptos a perceberem e a internalizarem as regularidades típicas desses gêneros;

* a língua virtual, cujas unidades se devem reconhecer e classificar, ceda lugar à língua que é atuação dos sujeitos falantes, ao lado de tantas outras manifestações culturais com que se vai tecendo a história das pessoas e do universo.

5. À guisa de ilustração: os termos de uma proposta

Restringindo-se, por enquanto, ao Ensino Fundamental, julgo que a seleção das atividades e dos conteúdos poderia dar-se, em cada unidade, a partir de um determinado gênero, que seria, assim, objeto central dos momentos de fala, de escrita, de leitura, de análise e sistematização lingüística.

Assim, arriscamo-nos a propor uma espécie de grade programática que se organizaria, como disse, tendo, em cada unidade, um gênero de texto como ponto nuclear a ser objeto de estudo, de análise, de aprendizagem, afinal (sem excluir, quero ressaltar, a leitura e a produção de outros gêneros). Tudo isso, numa atitude pedagógica definida de exploração e prática, para que, de fato, ‘a competência comunicativa’ dos alunos seja ampliada e lhes possa servir como participantes de uma sociedade letrada.

Lembro que a estruturação particular de cada gênero de texto deve ser vista como sujeita às variações decorrentes das opções individuais de uso. Lembro, ainda, que, nessa altura, não se faz necessário o cuidado com a nomenclatura das unidades.

Em síntese, tal grade programática seria, mais ou menos, assim:

1a. Série

1a. UNIDADE	2a. UNIDADE
I- Leitura: Além de outros gêneros de texto, leitura, interpretação e	I- Leitura: Além de outros gêneros de texto, leitura, interpretação e

<p>comentário <u>de listas e de enumerações.</u></p>	<p>comentário de <u>leitura de bilhetes.</u></p>
<p>II- Produção oral e escrita: Composição de listas e enumerações diversas com os respectivos enunciados de abertura.</p>	<p>II- Produção oral e escrita: Composição de recados, de bilhetes, com diferentes propósitos e extensões.</p>
<p>III- Sistematização lingüística: a) reconhecimento das condições de uso dos nomes comuns e próprios; b) reconhecimento das condições de uso dos adjetivos (como caracterizadores e restritores dos nomes); c) critérios de ordenação dos vários itens de uma enumeração; d) exploração do vocabulário (com maior atenção para os hiperônimos); d) convenções ortográficas; f) pontuação específica para esse gênero de texto; g) usos de maiúsculas e minúsculas; h) normas de apresentação de listas e enumerações.</p>	<p>III- Sistematização lingüística: a) explicitação do objetivo particular de cada recado e de cada bilhete; b) previsão do destinatário para o cálculo efetivo de certas decisões lingüísticas; c) uso dos pronomes pessoais e de tratamento adequados a esses gêneros de texto; d) convenções ortográficas; e) pontuação; f) normas de apresentação dos aspectos formais desse gênero de texto.</p>
<p>3a. UNIDADE</p>	<p>4a. UNIDADE</p>
<p>I- Leitura: Além de outros gêneros, leitura, interpretação e comentário <u>de convites.</u></p>	<p>I- Leitura: Além de outros gêneros, leitura, interpretação e comentário <u>de avisos</u></p>

<p>II- Produção oral e escrita: Composição de convites.</p>	<p>II- Produção oral e escrita: Composição de avisos.</p>
<p>III- Sistematização lingüística:</p> <p>a) previsão de possíveis alterações lingüísticas decorrentes das condições de produção desse gênero de texto (destinatários, meio de circulação, intenções, etc.);</p> <p>b) explicitação das normas de polidez peculiares a esse gênero de texto;</p> <p>c) critérios de ordenação dos vários segmentos desse gênero de texto;</p> <p>d) pronomes de tratamento;</p> <p>e) convenções ortográficas;</p> <p>f) pontuação específica;</p> <p>g) paragrafação;</p> <p>h) normas gerais de apresentação.</p>	<p>III- Sistematização lingüística:</p> <p>a) previsão de possíveis alterações lingüísticas decorrentes das condições de produção desse gênero de texto (destinatários, meio de circulação, intenções, etc.);</p> <p>b) critérios de ordenação dos vários segmentos desse gênero de texto;</p> <p>c) usos do verbo com função apelativa;</p> <p>d) explicitação das normas de polidez peculiares a esse tipo de texto;</p> <p>e) vocabulário específico;</p> <p>f) convenções ortográficas;</p> <p>g) pontuação específica;</p> <p>h) normas gerais de apresentação.</p>

2a. Série

1a. UNIDADE	2a. UNIDADE
<p>I -Leitura: Além de outros gêneros, leitura, interpretação e comentário de <u>historinhas</u>.</p>	<p>I- Leitura: Além de outros gêneros, leitura, interpretação e comentário de <u>historinhas com segmentos descritivos</u>.</p>
<p>II- Produção oral e escrita:</p>	<p>II-Produção oral e escrita:</p>

<p>Composição e recontagem de historinhas.</p>	<p>Composição de segmentos descritivos com diferentes propósitos.</p>
<p>III- Sistematização lingüística:</p> <p>a) identificação e explicitação dos vários elementos constitutivos do esquema narrativo;</p> <p>b) ampliação das regras de uso dos artigos indefinidos e definidos enquanto elementos gramaticais de determinação das expressões referenciais;</p> <p>c) noções de ‘substantivo’ (como elemento núcleo das expressões referenciais) e do ‘adjetivo’ (como elementos caracterizadores e restritores das entidades referidas);</p> <p>d) noções de ‘substituição lexical’ (sinonímica, hiperonímica e de caracterização situacional);</p> <p>e) convenções ortográficas;</p> <p>f) pontuação específica;</p> <p>g) paragrafação;</p> <p>h) normas gerais de apresentação.</p>	<p>III- Sistematização lingüística:</p> <p>a)) exploração das diferentes perspectivas com que as entidades podem ser descritas (descrição objetiva, descrição subjetiva, descrição genérica, descrição detalhada);</p> <p>b) critérios de ordenação ou de seqüenciação dos elementos da descrição;</p> <p>c) possíveis alterações lingüísticas por conta dos diferentes propósitos e destinatários previstos;</p> <p>d) função dos adjetivos como caracterizadores e restritores das entidades descritas;</p> <p>e) convenções ortográfias</p> <p>f) pontuação;</p> <p>g) paragrafação;</p> <p>h) normas gerais de apresentação.</p>
<p>3a. UNIDADE</p>	<p>4a. UNIDADE</p>
<p>I- Leitura: Além de outros gêneros, leitura, interpretação e comentário de <u>historinhas</u>.</p>	<p>I- Leitura: Além de outros gêneros, leitura, interpretação e comentário de <u>notícias</u>.</p>
<p>II- Produção oral e escrita:</p>	<p>II- Produção oral e escrita:</p>

<p>Composição (ou recontagem) de historinhas.</p>	<p>Composição (ou recontagem) de notícias.</p>
<p>III-Sistematização lingüística:</p> <p>a) explicitação dos elementos contextualizadores das historinhas ouvidas e lidas (título, autor, editora, local e ano de publicação);</p> <p>b) regras do uso textual dos artigos indefinidos e definidos como elementos gramaticais de determinação das ‘expressões referenciais’;</p> <p>c) noções de ‘discurso direto’ e ‘discurso indireto’, e de ‘foco narrativo’;</p> <p>d) explicitação da diferença entre ‘escritor’ e ‘narrador’;</p> <p>e) noções de ‘substituição pronominal’;</p> <p>f) tempos e modos verbais próprios de cada tipo de discurso;</p> <p>g) convenções ortográficas;</p> <p>h) pontuação específica;</p> <p>i) paragrafação e normas gerais de apresentação.</p>	<p>III- Sistematização lingüística:</p> <p>a) critérios de ordenação dos vários segmentos de uma notícia;</p> <p>b) ampliação da noção de substantivo (como elemento núcleo das expressões referenciais) e do adjetivo (como elementos caracterizadores e restritores das entidades referidas);</p> <p>c) regras da substituição pronominal;</p> <p>d) convenções ortográficas;</p> <p>e) pontuação;</p> <p>f) paragrafação;</p> <p>g) normas gerais de apresentação.</p>

3a. Série

<p>1a. UNIDADE</p>	<p>2a. UNIDADE</p>
<p>I-Leitura:</p>	<p>I-Leitura:</p>

<p>Além de outros gêneros, leitura, interpretação e comentário de <u>resumos de histórias e de notícias.</u></p>	<p>Além de outros gêneros, leitura, interpretação e comentário <u>de esquemas e de resumos de informações contidas em textos didáticos de diferentes áreas de conhecimento.</u></p>
<p>II-Produção oral e escrita: Composição de resumos de histórias e de notícias.</p>	<p>II-Produção oral e escrita: Composição de esquemas e de resumos de informações contidas em textos didáticos de diferentes áreas de conhecimento.</p>
<p>III-Sistematização lingüística:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) explicitação das regras de composição de resumos; b) critérios de ordenação dos vários segmentos do gênero de texto em questão; c) estudo das unidades lexicais de significado mais geral (em função das substituições hiperonímicas comuns a esse gênero de texto); d) convenções ortográficas; e) pontuação; f) paragrafação; g) normas gerais de apresentação. 	<p>III-Sistematização lingüística:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) explicitação dos elementos contextualizadores da matéria esquematizada ou resumida (área de conhecimento, título, autor, editora, local e ano de publicação); b) critérios de ordenação dos vários segmentos do gênero de texto em questão; c) noções de “estruturas paralelas” como recurso coesivo comum a esse gênero de texto; d) ampliação da noção de substituição lexical em função da organização enquadradora desse gênero de texto; e) convenções ortográficas; f) pontuação; g) normas gerais de apresentação.
<p>3a. UNIDADE</p>	<p>4a. UNIDADE</p>
<p>I-Leitura:</p>	<p>I-Leitura:</p>

Além de outros gêneros, leitura, interpretação e comentário de <u>códigos e de normas disciplinares.</u>	Além de outros gêneros, leitura, interpretação e comentário de <u>questionários e de formulários.</u>
II-Produção oral e escrita: Composição de pequenos códigos e normas disciplinares.	II-Produção oral e escrita: Composição de questionários e de formulários.
III-Sistematização lingüística: a) critérios de ordenação dos vários segmentos do gênero de texto em questão; b) ampliação da noção de “estruturas paralelas” como recurso coesivo comum a esse gênero de texto; c) critérios de ordenação dos vários segmentos do gênero de texto em questão; d) estudo do vocabulário comum a esse gênero de texto, valendo-se da noção de “campo semântico” como fundamento para a coesão lexical do texto. e) convenções ortográficas; f) pontuação; g) normas gerais de apresentação.	III-Sistematização lingüística: a) explicitação das regras de questões tendo em vista a elaboração de questionários e de formulários (com base em outros já em circulação); b) critérios de seleção e de ordenação dos vários segmentos de um questionário e de um formulário; c) avaliação das escolhas lingüísticas decorrentes das condições dos destinatários previstos; d) convenções ortográficas; e) pontuação; f) normas gerais de apresentação.

4a. Série

1a. UNIDADE	2a. UNIDADE
I-Leitura:	I-Leitura:

Além de outros gêneros, leitura, interpretação e comentário de <u>cartas</u> (formais e informais).	Além de outros gêneros, leitura, interpretação e comentário de <u>entrevistas</u> .
II-Produção oral e escrita: Composição de cartas com diferentes graus de formalidade, com diferentes propósitos e diferentes destinatários.	II-Produção oral e escrita: Composição de pequenas entrevistas a pessoas da escola e de outras comunidades mais próximas à experiência do aluno.
III-Sistematização lingüística: a) explicitação das possíveis alterações lingüísticas por conta dos diferentes propósitos e dos diferentes destinatários previstos; b) critérios de ordenação dos pontos a serem tratados; c) pronomes de tratamento; d) convenções ortográficas; e) pontuação; g) paragrafação; h) normas gerais de apresentação.	III-Sistematização lingüística: a) explicitação das regras de elaboração de questões tendo em vista a elaboração de entrevistas (com base em outras já em circulação); b) critérios de seleção e ordenação dos vários itens constituintes da entrevista; c) avaliação das escolhas lingüísticas decorrentes das condições dos destinatários previstos; d) convenções ortográficas; e) pontuação; f) normas gerais de apresentação.
3a. UNIDADE	4a. UNIDADE
I-Leitura: Além de outros gêneros, leitura, interpretação e comentário de <u>anúncios</u> .	I-Leitura: Além de outros gêneros, leitura, interpretação e comentário de <u>textos opinativos</u> .
II-Produção oral e escrita: Composição de anúncios com previsão de diferentes propósitos e diferentes destinatários.	II-Produção oral e escrita: Composição de pequenos comentários em que se expressem opiniões e pontos de vista com as respectivas

	justificativas.
<p>III-Sistematização lingüística:</p> <p>a) explicitação das possíveis alterações lingüísticas por conta dos diferentes propósitos e dos diferentes destinatários previstos;</p> <p>b) explicitação da natureza dos tempos verbais comuns a esse gênero de texto apelativo;</p> <p>c) noções elementares da função comunicativa dos textos apelativos - centrados no interlocutor que com quem o falante e o escritor interagem;</p> <p>d) jogos lingüísticos comuns a esse gênero de texto;</p> <p>e) convenções ortográficas;</p> <p>f) pontuação;</p> <p>g) paragrafação;</p> <p>h) normas gerais de apresentação..</p>	<p>III-Sistematização lingüística:</p> <p>a) critérios de seleção dos argumentos que fundamentam o ponto de vista escolhido;</p> <p>b) relações interfrasais, tais como as de ‘causa e efeito’, ‘conclusão’, ‘oposição’, ‘concessão’ e outras e seus respectivos conectores;</p> <p>c) expressões que preenchem a função de prover a seqüência entre os períodos ou entre os parágrafos;</p> <p>d) identificação das ‘palavras chaves’ que sustentam a unidade do texto;</p> <p>e) convenções ortográficas;</p> <p>f) pontuação;</p> <p>g) paragrafação;</p> <p>h) normas gerais de apresentação.</p>

Sem desconsiderar as enormes dificuldades pelas quais passam os professores, por conta do descaso público com que tem sido tratada a política educacional do país, quero juntar minha voz à de tantos outros que acreditam na validade de se proceder a um ensino de língua que, de fato, favoreça o exercício da interação humana, como forma de se ser e de se estar realizado, apesar dos inevitáveis conflitos e mal-entendidos, no mundo da natureza e da cultura, onde tudo recobra significação e relevância.

BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, Antônia Dilamar. 1996. Lexical Signalling: a study of unspecific nouns in boock reviews. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BHATIA, Vijay K. 1993. Analysing genre: language use in professional settings. London: Longman, 13-41.

DUDLEY-EVANS, T. 1994. Genre analysis: an approach to text analysis for ESP. *In*. COUTHARD, M. (org.) Advances in Written Text Analysis. London: Routledge, 219-228.

FREEDMAN, Avivar & MEDWAY, Peter. 1994. Learning and Teaching genre. Portsmouth H: Heinemann.

HALLIDAY, Michael A. K. & HASAN, Ruqaya. 1989. Language context, and text, aspects of language in a social-semiotic perspective. 2a. ed., Oxford, Oxford University Press.

HYLAND, Ken. 1992. Genre Analysis: just another fad? English Teaching Forum, Vol. 30, n.2. USA.

KRESS, Gunther. 1993. Genre as social process. *In*. COPE & KALANTZIS (orgs) The powers of literacy: a genre approach to teaching writing. Pittsburgh, University of Pittsburg Press. 22-37.

LAJOLO, Marisa. 1986. O texto não é pretexto. *In*. ZILBERMAN, Regina (org.) Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto.

MOTTA-ROTH, Desirée. 1995. Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book reviews in Linguistics, Chemistry, and Economics. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

PALTRIDGE, Brian. 1994. Genre analysis and the identification of textual boundaries. Applied Linguistics. Vol. 15, n.3, Oxford University Press, 196-299.

PALTRIDGE, Brian. 1995. Working with genre: a pragmatic perspective. Journal os Pragmatics, 24, 393-406.

SWALES, John M. 1990. English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press.

SCHMIDT, Siegfried J. 1978. Lingüística e teoria do texto. São Paulo: Pioneira.

TODOROV, Tzvetan. 1976. The origin of genres. New
Literary History 8:159-70.

RESENHA CRÍTICA ACADÊMICA: RELAÇÕES ENTRE TERMOS ESPECÍFICOS E NÃO ESPECÍFICOS

Antonia Dilamar Araújo
Universidade Federal do Piauí

1. Introdução

A análise de “gênero lingüístico” tem oferecido aos pesquisadores de lingüística textual uma nova perspectiva na organização retórica de textos acadêmicos e nas maneiras como esses textos são expressos linguisticamente. A importância dos itens lexicais tem também sido evidenciada na literatura de lingüística textual, principalmente em relação à coesão textual. Este artigo pretende apresentar um estudo da coesão lingüística no texto escrito, isto é, em resenhas críticas acadêmicas, enquanto gênero textual, bem como os resultados obtidos da análise desse **corpus**, sintetizando algumas conclusões de minha tese de doutorado (Araújo, 1996).

A coesão é estudada neste artigo sob o prisma da relação entre elementos lingüísticos na superfície do texto, que se apresentam ligados entre si assegurando uma relação semântica e garantindo o sentido e a unidade do texto. Embora a coesão se dê no texto por intermédio de diferentes elementos lingüísticos, como a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical (Halliday, 1976), neste artigo, examinei apenas o mecanismo da coesão lexical (conexão frásica e interfrásica) realizada através das relações existentes entre **termos não-específicos** e as **relações lingüísticas que estes termos especificam** em resenhas acadêmicas. Exercendo uma função metalingüística, os **termos não-específicos** desempenham um papel importante não apenas na compreensão, mas também na organização do texto.

O **corpus**, no qual este estudo foi baseado, é composto por 80 resenhas críticas acadêmicas em Inglês, selecionadas de periódicos na área de Lingüística Aplicada. Os periódicos são: SSLA (50), Applied Linguistics Journal (14), System (9) e TESOL (7). As resenhas variam em tamanho - entre 450 e 2000 palavras - e

são escritas por falantes nativos de Inglês, especialmente, por lingüistas, teóricos e estudiosos da área de Lingüística Aplicada que trabalham para instituições britânicas, americanas e australianas. As resenhas foram analisadas observando os traços de regularidades na estrutura retórica aplicando-se o modelo de Swales (1990) - **move-type analysis**, bem como a análise dos itens lexicais e, em particular, dos ‘termos não-específicos’, enquanto elementos coesivos, estruturando-se as informações do texto. A análise dos ‘termos não-específicos’ será relatada no presente artigo.

Entendo por **resenhas críticas acadêmicas** como um tipo de gênero discursivo que tem um objetivo claro e definido: descrever e avaliar o conteúdo do livro apreciado. A **avaliação** é a principal característica desses textos que culmina com a recomendação, ou não, do livro apreciado a um determinado leitor, por parte do resenhador da obra.

2. Pressupostos Teóricos

O estudo da coesão textual está situado no campo da análise do discurso e tem como expoentes teorizadores lingüistas como Halliday e Hasan (1976), Hoey (1979, 1983), Francis (1986), Winter (1977), Kock (1988, 1989) e outros que têm mostrado, em seus trabalhos, a importância deste tipo de coesão na estrutura, organização e compreensão de textos escritos.

Apesar das várias abordagens existentes e de diferentes elementos lingüísticos que dão textura ao texto, detenho-me a estudar os ‘termos não-específicos’ (unspecific nouns) sob a perspectiva da Teoria de Orações Relacionais (Clause Relational Approach), postulada por Winter (1977, 1982, 1986, 1992) e desenvolvida por Hoey (1979, 1983, 1991). De acordo com essa teoria, os sentidos de um texto são estabelecidos através de relações semânticas entre duas orações, período ou um grupo de períodos precedentes ou subseqüentes, no mesmo texto. A contigüidade entre as orações ajuda a estabelecer uma relação oracional.

Uma oração relacional pode ser definida como:

um processo cognitivo, bem como o produto desse processo, por intermédio do qual o leitor interpreta o sentido e de uma oração, de um período ou de um grupo de períodos no contexto de uma ou mais orações, de um

ou mais períodos precedentes ou subseqüentes, no mesmo texto. (Winter, 1986:89, traduzido por Meurer, 1996).

Winter (1986) também afirma que

uma relação oracional é também o processo cognitivo, bem como o produto desse processo, por intermédio do qual as escolhas que o escritor faz da gramática e do léxico para a criação de uma oração, de um ou mais períodos são feitas no contexto de uma ou mais orações, um ou mais períodos precedentes ou subseqüentes, no mesmo texto (p.89).

Conclui-se, portanto, que o conceito de oração relacional se aplica tanto à interpretação como também à produção de textos. Ao escrever, o escritor usa processos cognitivos para acrescentar novas orações ao seu texto, sempre à luz do contexto das orações anteriores. O leitor, ao ler o texto, usa também seus esquemas mentais para recuperar tais relações e dar possíveis sentidos ao texto. Ao interpretar as relações, o leitor presta atenção aos sinalizadores que conectam as orações e ajudam na interpretação do texto.

Winter postula que os sinalizadores usados pelo escritor para estabelecer relações semânticas podem ser de três tipos:

Voc. 1 - **subordinators** (conjunções subordinadas)

Voc. 2 - **sentence connectors** (conj. coordenadas)

Voc.3 - **lexical items** (termos lexicais que têm a função coesiva de conectar orações e criar sentidos no texto).

Dentro do terceiro grupo, estão os ‘termos não-específicos’, que são itens lexicais metadiscursivos e considerados importantes na organização do texto, uma vez que eles informam os leitores como as mensagens devem ser interpretadas no texto.

Termos não-específicos podem ser definidos como:

termos que requerem uma realização lingüística que os especifiquem a fim de que possam ser entendidos no texto (Winter, 1982, 1992:153; Francis, 1994:83)

A função principal desses termos é explicitar as relações semânticas que possam existir entre as orações, períodos ou grupos de períodos, além de serem uma ferramenta essencial na descrição da estrutura dos textos a serem analisados.

Termos específicos podem ser definidos como as orações ou períodos que explicitam o sentido do termo não-específico (TNE), formando uma unidade semântica no texto. O termo específico (TE) é a realização lexical do termo não-específico.

Para clarificar o conceito dos termos não-específicos e específicos, um texto extraído de um artigo publicado na revista *Ilha do Desterro*, n. 27, 1992, será analisado.

Exemplo 1:

“O discurso universitário aparece como um discurso que instaura (...) uma interlocução contratual e coercitiva”. **Essa afirmação** de Bouacha (1984), assim como a de outros autores estão centradas, de modo geral no discurso do professor. E o do aluno? É sobre a construção desse discurso que vou me deter no presente artigo, procurando responder às seguintes perguntas: Como o aluno constrói seu discurso? Que consciência ele tem dessa construção?.

Parto do pressuposto de que, antes mesmo que o aluno enuncie seu discurso, um certo número de restrições genéricas circunscrevem aquilo que ele vai dizer (Maingueneau 1987). **Tais restrições** devem ser vistas no quadro de uma abordagem dialógica do discurso, que parte da compreensão da linguagem como forma de interação social com o outro, quer sob a forma de um interlocutor empírico ou virtual, quer sob a forma de discursos que se inscrevem no próprio discurso; o dialogismo, portanto, passa a ser condição constitutiva do sentido (Authier 1982).

Esses pressupostos teóricos nos levam a hipotetizar que o aluno situa seu discurso em relação ao discurso do outro, aí compreendido não

só o professor, seu interlocutor imediato, mas, também, um certo número de discursos construídos na e pela comunidade acadêmica.

(Sousa e Silva, Ma. Cecília Perez. O Discurso Universitário e sua Construção. **Iha do Desterro**. N. 27, 1992, Florianópolis: Editora da UFSC. 157-165).

No texto acima, os substantivos **afirmação, restrições e pressupostos** são exemplos de termos não-específicos porque eles exigem que seus significados sejam explicitados no texto. Tais termos têm um sentido específico nesse contexto e têm a função de conectar as orações no texto. Eles são termos metadiscursivos porque eles falam da natureza da oração ou do período como uma mensagem do próprio texto. Os termos específicos ocorrem antes dos não-específicos e, por isso, eles estabelecem uma relação anafórica. Tais termos são premodificados pelos determinantes ‘essa’, ‘tais’ e ‘esses’, que indicam que seu referente lexical está na oração precedente, e no caso de ‘pressupostos’ é também posmodificado pelo adjetivo ‘teóricos’, que qualifica o termo não-específico, acrescentando-lhe uma maior carga semântica.

Assim, as principais características dos termos não-específicos são:

- 1) esses termos têm seus significados explícitos dentro do universo textual;
- 2) tais termos operam como pronomes com relação a seu referente, isto é, eles assumem uma função referencial no texto;
- 3) esses termos podem ser modificados por um determinante (artigo, demonstrativos, indefinidos, numerais, dêiticos) e qualificados por adjetivos que especificam mais ainda a natureza do TNE e sinalizam o início do grupo nominal na oração em que estão inseridos e remetem o leitor para a identificação do significado contextual destes termos; isto é, se a informação já foi introduzida no texto ou se a informação é nova;

4) além da função antecipatória, tais termos têm também uma função avaliativa nas resenhas;

a relação entre os termos não-específicos/específicos podem ocorrer em duas direções: antes ou depois do TNE:

relação anafórica

relação catafórica

O TE precede o TNE
precede o TE

O TNE
precede o TE

6) Os TEs podem se apresentar em diferentes formas: através de um nome, um grupo nominal, uma oração, um período ou grupo de períodos.

3. Resultados da análise das resenhas do corpus

O critério observado na análise dos TNEs das resenhas que compõem o **corpus** foi o de se examinar em somente os termos não-específicos cujos TEs ocorram frasicamente ou interfrasicamente. Na relação interfrásica, o TE se apresenta em outras orações subjacentes ao TNE, enquanto, nas relações frásicas, o TE se apresenta na mesma oração em que ocorre o TNE. O exemplo 2 abaixo ilustra a ocorrência do termo não-específico **problem** com o seu termo específico na mesma oração em que ele está inserido (frásica). No exemplo 3, o termo não-específico - **characteristics** - é explicitado nas orações subjacentes ao TNE. Como esse termo está no plural e precedido pelo numeral **two**, os processos mentais do leitor são ativados no sentido de procurar, no texto, as duas características mencionadas pelo resenhador.

Exemplo 2:

Moreover, when the book moves beyond general methodology and into the specific field of SLR, the advice given is not equally sound in all cases. **A very disturbing problem** indeed is [the repeated emphasis on the complexity of the field of SLR (for example, on pp. 22, 131 and 223), which may easily be misread as an encouragement to study unmanageably large numbers of variables at the same time....] [BR 61, 10 - 23/24]

Exemplo 3:

In addition to the content of the volume, **two other characteristics** make this book a model for edited volumes. [**The first characteristic** is that none of the chapters can be considered weak.] Each provides a unique and important contribution to the overall issue of language processing in bilingual children. [**The second characteristic** is that the papers contained in this volume come together to provide a relatively unified picture of language processing in bilingual children.] [BR 42, 3 -22/25]

Nas resenhas analisadas, observou-se que uma relação entre uma dada oração e um referente ocorre textualmente no momento em que esse termo é introduzido no universo textual, através do uso de um termo não-específico ou de um outro termo diferente no texto.

Com relação aos termos não-específicos, observou-se que estes claramente estabelecem elos de ligação entre as orações, formando uma unidade semântica e estabelecendo, portanto, coesão no texto. Tais termos apontam também para seus termos específicos em duas direções: antes e depois do TNE. Quando o TNE ocorre antes do TE, este tem a função de guiar o leitor na procura da informação que completa o sentido do TNE na oração subjacente. Quando o TNE ocorre depois do TE, este tem a função de ‘rotular’ a oração precedente, integrando-a com a linha de pensamento do escritor no texto. Tais termos encapsulam as orações precedentes estabelecendo uma integração entre a informação já dada no texto com a informação nova.

Além da função organizacional, que mostra que os TNEs conectam orações dentro do mesmo tópico ou sinalizam mudança de tópico, estes termos também exercem uma função avaliativa. Tais termos não precisam de modificadores para indicar uma avaliação no texto. Eles possuem uma carga semântica que revelam que eles expressam uma atitude positiva ou negativa, por parte do escritor, na avaliação dos aspectos de um livro. Exemplos mais frequentes de

TNEs avaliativos, usados nas resenhas analisadas, são: **disappointment, drawback, failure, disservice, problem, weakness, shortcoming** (negativos), **merit, strength** (positivos). Estes termos são considerados “atitudinalmente fortes” (Francis 1986). Por exemplo:

Exemplo 4:

The greatest **merit** of the book is [that it discusses general scientific methodology, and statistical considerations that should ideally be with one when designing and carrying out a research project in any discipline, without ever losing track of the particular interests of those engaged in SLR.] As a result, such considerations are made much more transparent and, what is more, their direct and fundamental relevance for any SLR project is made clear. {BR 61, 8 -20/21]

Outros TNEs são considerados ‘atitudinalmente neutros’, mas, quando usados em contexto e modificados por um adjetivo, podem expressar uma atitude positiva ou negativa, dependendo do adjetivo. No exemplo que segue, o termo ‘point’ (ponto) é premodificado pelo adjetivo ‘important’ (importante), indicando que o resenhador está fazendo uma avaliação positiva.

Exemplo 5:

[While pointing out the shortcomings of quasi-experimental research and statistical research, van Lier says the issue is not which is better, but the need for “an open-mindedness about different ways for arriving at understanding, without assumptions of differential scientific value” (p. 12).] This is an **important point** and, if heeded by classroom researchers, would substantially advance our knowledge of how we learn and teach second languages. [BR 18, 6 - 16/17]

4. Conclusões

Devido às limitações de espaço, não foi possível relatar o conjunto da análise feita, mas pode-se postular que os ‘termos não-específicos’ são importantes elementos coesivos que conectam partes do texto, formando uma unidade semântica e estabelecendo padrões de coerência.

A análise mostrou que os TNEs têm seu referente semântico dependente do contexto em que eles estão inseridos. É importante ressaltar que o TE é um elemento essencial na relação binária ‘não-específico/ específico’, porque é o termo específico que dá sentido ao TNE. Sem a presença do TE, o TNE continua sendo não-específico e a coesão lexical deixa de existir.

Os TNEs ajudam na compreensão da mensagem e da organização do texto, pois eles ativam os processos mentais do leitor levando-o a descobrir ou localizar o TE (catáfora), quando o TE se apresenta após o TNE ou a recuperar a informação já apresentada no texto (anáfora), quando o TE se apresenta antes do TNE.

Tendo em vista a importância dos termos não-específicos para a organização textual, e remetendo-se esta conclusão para a prática de leitura e redação, quer seja de resenhas ou de outro tipo de texto acadêmico, na língua materna ou estrangeira, importa, então, que os nossos alunos se conscientizem da existência desses termos para que possam compreender e produzir textos coerentes dentro de uma prática social discursiva.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A D. 1996. **Lexical Signalling : A Study of Unspecific Nouns in Book Reviews**. Tese de Doutorado. Florianópolis: PGI/UFSC.
- BATHIA, V. K. 1993. **Analysing Genre -Language Use in Professional Settings**. C.N. Candlin (ed.) London: Longman.
- FRANCIS, G. 1986. **Anaphoric Nouns. Discourse Analysis Monograph**. N. 11, Birmingham: University of Birmingham.

- FRANCIS, G. 1994. Labelling discourse: na aspect on nominal group lexical cohesion. **Advances in Written Text Analysis**. Malcolm Coulthard (ed.) 83 - 101.
- HALLIDAY, M. A K.& HASAN, R. 1976. **Cohesion in English**. London: Longman.
- HALLIDAY, M. A K. 1985. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. A K. & HASAN, R. 1989. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford:Oxford University Press.
- HOEY, M. 1979. Signalling in Discourse. **ELR Discourse Analysis Monograph**. N. 6. Birmingham: University of Birmingham.
- HOEY, M. 1983. **On the Surface of Discourse**. London: George Allen & Unwin.
- HOEY, M & WINTER, E. 1986. Clause Relations and The Writer's Communicative Task. **Functional Approaches to Writing-Research Perspectives**. Barbara Couture (ed.) USA: Ablex Publishing Corporation, 120-141.
- MEURER, J.L. 1996. Aspects of a Model of Writing: Translations as Text Production. **The Knowledge of the Translator: From Literary Interpretation to Machine Classification**. Malcolm Coulthard & P A Odber de Baubeta (eds.) Great Britain: The Edwin Mellen Press, 67 -90.
- KOCK, I. G. V. 1989. **A Coesão Textual**. São Paulo:Contexto.
- SWALES, J. M. 1990. **Genre Analysis: English in academic and research settings**. Cambridge:Cambridge University Press.
- WINTER, E. O 1977. A Clause-relational Approach to English texts: a study of some predictive lexical items in written discourse. **Instructional Science**. Vol .6. N.1. 1-92.
- WINTER, E. O 1982. **Towards a Contextual Grammar of English**. London & New York: George Allen & Unwin.
- WINTER, E. O 1986. Clause Relations as Information Structure:Two Basic Structures in English. **Talking about Text**. M. Coulthard (ed.), ELR Discourse Analysis Monograph. N.13. 88-108, Birmingham:University of Birmingham.

WINTER, E O 1992. The notion of unspecific versus specific as one way of analysing the information of a Fund-Raising Letter. In William C. Mann & Sandra A Thompson (eds.) **Discourse Descriptions: Diverse Analyses of a Fund-Raising Text**. Amsterdam: John Benjamins.

AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM E ALGUNS ESTUDOS DA REGIÃO NORDESTE⁸³

Eduardo Calil⁸⁴

Universidade Federal de Alagoas

I - Introdução

Apresentar os caminhos das pesquisas em Aquisição de Linguagem desenvolvidas nos últimos anos aqui e nas universidades que geograficamente estão próximas impõe uma dupla dificuldade. Se por um lado há um limitado papel desta região aos estudos em aquisição, ficando alguns trabalhos isolados e restritos a três ou quatro universidades, por outro, há uma certa divergência de ordem teórica e metodológica. Não que este último aspecto seja um problema, pois, como diferentes pesquisadores apontam, ele é próprio dos estudos desta área e, além disso, pode ser um fator enriquecedor que propulsiona o “saber” em torno da fala⁸⁵ da criança⁸⁶. Porém, a humilde contribuição pode ser um índice, entre outras coisas, da dificuldade que é trabalhar dentro de tal diversidade.

Aliás, esta questão não é particularmente um “privilégio” dos pesquisadores daqui. No trabalho de M. T. Lemos (1994) “A língua que me falta: uma análise dos estudos em

⁸³ Trabalho apresentado na mesa-redonda “A pesquisa em Aquisição de Linguagem” realizada durante o Congresso da Abralín, em março de 1997, na Universidade Federal de Alagoas.

⁸⁴ Rua Newton A. Cavalcante, 9 apto 101

57036-586 Maceió AL

Fone: 082 325-3747

Fax: 082 322-2271

⁸⁵ Aqui, a noção de fala não deve ser entendida apenas como “manifestação verbal”, mas sim no sentido saussuriano de “parole”, isto é, como qualquer manifestação individual, a saber, oralidade, escrita, linguagem de sinais etc..

⁸⁶ O livro O método e o dado no estudo da linguagem, organizado por Castro (1996) contribui enormemente para a discussão destas questões na aquisição de linguagem.

Aquisição de Linguagem” podemos encontrar uma ampla e perturbadora reflexão em torno deste campo de estudo e seu objeto. Nesse trabalho ela defende, independentemente das inúmeras diferenças e abordagens entre as pesquisas, que o investigador antes de tudo tem um compromisso com e está submetido à **fala** da criança. (op. cit.: 71) que estenderia, enquanto pesquisador ligado à aquisição da linguagem escrita, e diria também com o **texto** da criança. A própria tentativa de explicação, apreensão ou compreensão da “aquisição” de linguagem pela criança tem sido posta em questão pela reflexão de Lemos já há vários anos.

Sem pretender, porém, discutir estes problemas aqui, estou apenas mencionando-os para não correr o risco de banalizar ou simplificar algo que em hipótese alguma é homogêneo e uniforme. Assim, pretendo apenas desenhar, dentre os estudos que pude ter acesso, o perfil das pesquisas em Aquisição de Linguagem realizadas nos Estados da Bahia, Espírito Santo, Alagoas e Recife. Tomei como referência os trabalhos publicados no últimos em anais e boletins informativos da ANPOLL (1995, 1996), da ABRALIN (1993, 1994, 1995, 1996) dos Encontros Nacionais sobre Aquisição de Linguagem realizados na PUC-RS (1993, 1994), nas revistas *Leitura*, publicada pela Universidade Federal de Alagoas (1996), *DELTA* (1995, 1996) e *Cadernos de Estudos Lingüísticos* (1995, 1996) publicado pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas. Considerei também os trabalhos concluídos, mas não publicados, que tive acesso como professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Ufal e como coordenador do Núcleo de Pesquisa em Aquisição de Linguagem (NPALi)

Alerto contudo para os limites de minha exposição e para possíveis ausências que possam prejudicar esta panorâmica sobre os estudos em aquisição de linguagem desta região.

II - Alguns trabalhos sobre fonologia

Os pesquisadores da Universidade Federal da Bahia e a Universidade Federal do Espírito Santo têm procurado investigar, com base na Teoria da Fonologia Natural (Stampe, 1973; Grunwell, 1981), os fenômenos relacionados ao desenvolvimento fonológico

em Português definidos em Teixeira (1991). Eles procuram descrever, a partir de um *corpus* de 192 crianças baianas, de 2 a 7 anos, de diferentes camadas sociais e níveis de escolaridade dos pais, como se dá a aquisição da fonologia através da análise dos processos de coalescência e dos processos de assimilação, oclusivização, anteriorização, posteriorização e ensurdecimento.

Em termos gerais, pode-se dizer que todos estes processos configuram-se basicamente como paradigmáticos, sendo descartados até os 4 anos de idade. Segundo os autores dedicados a este estudo (Alves, 1996, Dórea, 1996, Cerqueira, 1996, Tosta, 1996, Pepe, 1996, Rapp, 1996), a descrição dos dados confirmam os achados já apresentados na literatura e contribuem para o enriquecimento do Perfil do Desenvolvimento Fonológico em Português.

III - Investigações sobre a relação sujeito-linguagem a partir de uma perspectiva lingüística-discursiva

Alguns trabalhos concentrados na Universidade Federal de Pernambuco e na Universidade Federal de Alagoas têm procurado discutir a relação sujeito-linguagem a partir de um ponto teórico bastante preciso, a saber, a impossibilidade de se tratar desta questão considerando a língua como um instrumento de comunicação ou objeto sobre o qual o sujeito possa operar, construir estratégias e hipóteses, manipulá-lo e se apropriar dele através de suas habilidades ou capacidades cognitivas e metalingüísticas, estabelecendo uma relação de conhecimento absoluto, indivisível e homogêneo.

Esta abordagem está fundamentalmente apoiada no trabalho teórico que Claudia Lemos vem elaborando e que, desde 1995, tem acompanhado de perto e contribuído para a formação dos pesquisadores desta Universidade.

A concepção de sujeito dentro de sua formulação teórica não pode mais ser tomada como algo exterior ou fora da língua, mas precisamente como efeito de um funcionamento lingüístico-discursivo ao qual se está simbolicamente inscrito (Lemos, 1996).

Um dos primeiros trabalhos, nesta região, a colocar em xeque esse estatuto da linguagem e do sujeito no processo de aquisição pode ser encontrado na tese de doutorado de Glória Maria Monteiro de Carvalho (1995), da Universidade Federal de Pernambuco. A partir da suspensão da noção de “erro” e do seu revestimento de naturalidade com que é assumido nos estudos que investigam a relação da criança com sua fala inicial, Carvalho se confrontará com a questão de um saber atribuído ao sujeito cujo estatuto se localiza na noção idealista pela qual a subjetividade é concebida como ponto de partida ou como fonte (Pêcheux, 1975). Nessa posição clássica, o erro tem sido considerado como “falha” num saber prévio do indivíduo, de um sujeito que ao errar produz uma falha naquilo que deveria “saber”. Segundo a autora, esta falha colocaria em questão tanto a “verdade” lógica quanto o “possível” da teoria lingüística.

A sua discussão de posições teóricas em Aquisição de Linguagem tomou como ponto de referência o possível lingüístico da teoria chomskiana, colocado como eixo em torno do qual se constituiu o saber totalizante da Gramática Gerativa. Nesse saber, tudo aquilo que é produzido materialmente pelo falante e que se situe fora da dicotomia “possível *versus* impossível” lingüístico é tratado como resto, ignorado, excluído do sistema teórico e da possibilidade de análise de dados. Essa discussão retornou a questão da incompletude conforme redefinida por Milner (1987), no âmbito da lingüística, em termos de um incessante retorno do equívoco sobre o todo da língua, seus estratos e a divisão entre possível e impossível, certo e errado. O equívoco seria o ponto em que a língua se desfaz, como acontece com o pronome “eu” que desfaz a divisão entre menção e uso, entre som e sentido, suspendendo sua identidade.

O erro para ela, seguindo a reflexão de Maria Tereza Lemos (1994), deve ser entendido como “efeito de estranhamento” ou “efeito de enigma” provocado pela fala da criança. A análise de alguns desses efeitos aponta para relações entre a “cadeia manifesta” - a “produção estranha” da criança - e a “cadeia latente”, isto é, aquilo que está sob este enunciado e pertence a outros discursos (Lemos, 1992), e permite levantar suspeitas sobre a univocidade de

sentido atribuída à produção da criança pelo adulto (mãe ou investigador).

Tomando como material empírico os enunciados produzidos por Mariana, uma criança de 2 anos e 3 meses de idade e por sua mãe, coletados em situação familiar para compor o banco de dados do Projeto de Aquisição de Linguagem do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, este estudo procurou mostrar que o tratamento dado ao erro deve pressupor uma tensão entre algo que é da ordem de um não-saber, do equívoco presente na fala da criança, mas que é físgado por seus efeitos dentro de um saber e algo que o próprio equívoco suspende enquanto saber. Em outras palavras, a dimensão da falta, do equívoco presente constitutivamente na língua e na relação desta com a criança deve ser contemplada nas investigações em torno do processo de aquisição.

O Núcleo de Pesquisa em Aquisição de Linguagem (NPALi) do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFAL, apesar de ser um grupo emergente, tem produzido alguns trabalhos também inspirados fortemente nas reflexões de Claudia Lemos.

Uma das primeiras investigações concluídas procurou discutir os processos em jogo na compreensão do discurso narrativo pela criança. Partindo de uma metodologia cujo procedimento estava baseado em entrevistas através das quais se lia livros paradidáticos de histórias infantis e se colocava questões para 4 crianças com idade entre 2 a 7 anos, este estudo realizado por Pereira (1996) se questiona sobre as relações existentes entre a criança e as possibilidades de compreensão de um texto e as discontinuidades entre perguntas do pesquisador e respostas dadas pelas crianças.

Aproximando-se de autores como Pêcheux (1975, 1983) e particularmente da reflexão de Lemos (1995, 1996) sobre o funcionamento lingüístico-discursivo no qual os processos metafórico e metonímico se constituem, a interpretação de Pereira nega que a compreensão de um texto dependeria estritamente da capacidade lingüística e evoluiria em estágios sucessivos. Seu trabalho mostra uma relação bastante enigmática entre o texto lido, o que diz a criança e as perguntas do pesquisador. Os enunciados

imprevisíveis presentes na fala das crianças indicam que esta relação não é linear, nem contínua, nem evolutiva e muito menos que haja uma ordem de aprendizagem e desenvolvimento das capacidades de compreensão.

Segunda a autora, haveria uma intermitência na relação do sujeito com a linguagem que apontariam para pontos de fuga do sentido, ofuscando os caminhos em jogo no processo de compreensão de um texto. A compreensão pela criança deveria pressupor este tipo de relação em que os movimentos de deriva do sentido e retroação poderiam produzir a partir da relação com o texto. Assim o efeito de unidade ou de compreensão do texto sempre estaria prestes a se desmanchar e isto dependeria do modo como o sujeito está inscrito na linguagem.

Os dois últimos trabalhos que gostaria de apresentar também foram produzidos por pesquisadores ligados à Universidade Federal de Alagoas⁸⁷, mas dizem respeito mais propriamente à aquisição de linguagem escrita ou, talvez seja melhor dizer, à relação da criança com o texto que escreve.

Um recorte em torno desta relação tem sido analisada por mim através de uma metodologia bastante particular que venho desenvolvendo desde minha investigação no mestrado (Calil, 1991) e que compõe um banco de dados com produções de textos por crianças que estão no final do período pré-escolar ou frequentam as séries iniciais do 1º grau. Em geral, estes dados têm sido registrados em vídeo, em situações escolares em que duas crianças combinam e escrevem conjuntamente uma mesma história.

Em meu trabalho de doutorado faço uma análise de práticas de textualização, efetivadas em uma escola particular de São Paulo, em que duas crianças de aproximadamente 7 anos escrevem “histórias inventadas”. Neste trabalho discuto o que está em jogo no processo de criação, tomando aquilo que as crianças

⁸⁷ Gostaria de abrir um parênteses para registrar o projeto de pesquisa de doutorado da professora Virgínia Leal do Programa de Pós-graduação em Letras da UFAL, intitulado “Gênese do texto infantil: uma análise das rasuras a partir de uma perspectiva enunciativa-discursiva” e que tem por objetivo dar conta do estatuto das rasuras presentes nas produção de textos de crianças de 1ª a 4ª série. Como não foi possível ter acesso ao desenvolvimento de sua investigação e aos resultados a tem chegado, fecho o parênteses.

dizem e o que efetivamente escrevem como índices para se pensar a questão da autoria.

A análise deste material partiu do pressuposto de que há um movimento de mútua constituição na relação criança-linguagem (escrita). Desta forma, procurou-se olhar para este processo através de lugares que pudessem indiciar este movimento, abandonando-se a idéia de que tal relação possa se dar a partir de categorias da língua já constituída.

Um dos pontos discutido mostrou que o processo de produção de texto deve considerar tanto as direções do sujeito sobre o texto, quanto os efeitos do escrito (dito) sobre o próprio sujeito, estabelecendo diferentes posições discursivas e indicando a impossibilidade de se prever de antemão os caminhos daquilo que se vai escrever. É isto que venho definindo como prática de textualização. Estas movimentações são marcadas por tensões entre sujeito/sentido que colocam em xeque a idéia de linearidade, homogeneidade que o texto final produz e também, a separação entre aquele que escreve e o produto escrito, na qual seria possível atuar, organizar, planejar o texto sem sofrer os efeitos do próprio escrito.

Outro lugar que permitiu dar uma certa visibilidade para a relação criança-linguagem (escrita) e refletir sobre o estatuto da autoria em jogo nestas práticas foram as rasuras (orais e escritas) deixadas neste processo.

A análise destas marcas apontou para dois modos de funcionamento da linguagem que afetam o sujeito na sua relação com o texto. Por um lado, as posições discursivas relacionadas ao discurso pedagógico em torno do “aprendizado” da escrita. Por outro, os movimentos de deslocamento do sentido produzido através do equívoco constitutivo da língua. Haveria um processo de ressignificação do dito e do escrito relacionado a estes movimentos, que tanto garantiria uma certa fixação destes deslocamentos, assim como produziria outros.

Como o trabalho de Carvalho e Pereira exposto acima, a reflexão em torno da noção de autor também foi discutida através dos processos metafóricos e metonímicos que regem o funcionamento da linguagem. Esta discussão permitiu estabelecer

algumas relações entre o sujeito e o modo como se engancha em determinados textos (marcados pela historicidade) que acabam produzindo efeitos que exigem interpretação.

Estes lugares de reflexão sugerem que o estatuto da autoria está relacionado ao movimento inconcluso que caracteriza o funcionamento da linguagem. Os pontos de ancoramento decorrentes deste processo indicam a necessidade de se ir em direção a algo que possa ajudar a entender melhor o que os produzem.

Dando continuidade ao estudo sobre as relações entre a criança e a linguagem escrita nas séries iniciais, estamos coletando dados em uma escola municipal de Maceió. Adotando o mesmo procedimento metodológico já descrito anteriormente, esta investigação pretende avançar nas reflexões em torno do processo de rasuramento como um lugar específico que produz uma certa visibilidade destas relações e dos processos aí em jogo. Isto permitirá aprofundar a relação entre aquilo que se “combina” e o que efetivamente fica registrado na história e também possibilitará trabalhar com maior precisão o estatuto da rasura, sua conceituação teórica e seus modos de funcionamento no processo de criação de “histórias inventadas” por crianças. Além disto, será possível comparar o processo de criação entre diferentes camadas sociais e os fatores que talvez interfiram.

O último trabalho que gostaria de comentar também faz parte das investigações que o Núcleo de Pesquisa em Aquisição de Linguagem (NPALi) tem desenvolvido aqui na Universidade Federal de Alagoas. Neste trabalho, Farias toma também como base teórica as reflexões de Lemos, além do trabalho de Mota (1995) sobre a aquisição inicial de escrita e a discussão de Derrida (1973) sobre a noção de representação em jogo no tratamento dado à escrita.

Tomando as letras de músicas que crianças de 3ª série de uma escola municipal haviam escrito a pedido da investigadora, Farias analisa “a relação oralidade-escrita do ponto de vista do sujeito, que é deslocado de uma *fronteira* para outra, sob os efeitos do funcionamento lingüístico-discursivo” (op. cit. 5). Os deslocamentos produzidos ao escrever estão relacionados com os

lugares de significação do sujeito, sendo eles imprevisíveis, inesperados e supondo uma articulação entre sujeito e língua afetados pelo real da língua. Falar na imprevisibilidade do movimento do significante não quer dizer atribuir um estatuto caótico ou aleatório a ele. Conforme a discussão que faz M. T. Lemos, (1994) este movimento possui uma “materialidade própria” restringida às leis que regem os processos metafórico e metonímico (Lemos, 1992).

Analisando as rasuras, entre outras “marcas” deixadas no texto escrito pelas crianças, Farias mostra a tensão entre as fronteiras do oral e do escrito e os lugares em que o sujeito se mostra. Ou seja, o imprevisível ou o corte que pode ocorrer em qualquer ponto da cadeia sintagmática e seu valor de semelhança com os elementos latentes aí associados é que produzem a emergência do sujeito.

Com isto, a autora procura mostrar que tanto o sujeito quanto o signo lingüístico estão submetidos a este movimento, desfazendo-se a idéia fortemente ligada a uma concepção logocêntrica de unidade, controle, autonomia, origem, representação. O sujeito é entendido como um efeito do funcionamento lingüístico-discursivo e está inscrito em uma instância simbólica responsável pelo processo de subjetivação (Lemos, 1996).

Assim, conforme algumas investigações filiadas a esta perspectiva vêm mostrando (Lemos, 1995; 1996; Lier De-Vitto, 1994; Calil, 1995; 1996a, 1996b; Mota, 1995; Novaes, 1995; Carvalho, 1995 além dos já citados anteriormente), o trabalho do significante no sujeito não pode ser tomado como algo previsível, sistemático e regular, mas como algo que produz efeitos singulares e heterogêneos e que é resultado desse processo de subjetivação. Deve-se supor neste processo uma relação faltosa que se “materializa na emergência de um cruzamento imprevisível entre o estável e o não-estável” (M. T. Lemos, 1994:27), pois o equívoco, como vêm mostrando este conjunto de trabalhos ligados a uma perspectiva lingüístico-discursiva, é fundante da língua.

IV - O referencial psicogenético que funda estudos sobre aquisição de escrita

É importante lembrar que há vários estudos que podem ser entendidos como estudos psicolinguísticos, mas que buscam ou fazem uma aproximação maior com a Psicologia.

Como pode ser constatado no texto de Maria Elias Soares, neste volume, há também uma significativa quantidade de trabalhos produzida pelo grupo de pesquisadores da Universidade Federal do Ceará (Moreira, 1996; Rocha, 1996, entre outros) e que investigam as relações entre a criança e a escrita, especificamente naquilo que se refere à aquisição de ortografia e de pontuação, definindo um perfil teórico fundado na perspectiva psicogenética ligada à teoria piagetiana e aos trabalhos de Emília Ferreiro.

Dentre os estudos que assumem uma abordagem psicológica, há um outro grupo de pesquisadores bastante representativo e altamente produtivo sediado na Universidade Federal de Pernambuco (Carragher, 1985; Nunes, Buarque & Bryant, 1992; Nunes, 1992; Buarque & Rego, 1994; Moraes, 1996; entre outros). Estes trabalhos não tocam especificamente na questão da aquisição de linguagem do ponto de vista lingüístico ou, em boa parte, enfocam as relações de ensino-aprendizagem tomando como referência processos psicológicos e cognitivos. Talvez seja por isto que raramente encontramos apresentações destas investigações nos congressos e encontros de Lingüística ou publicações em periódicos desta área.

Não farei uma apresentação destes trabalhos aqui, mas a ausência apontada acima coloca-nos diante de questões que deveríamos refletir mais detidamente, a saber, a) o que define se um estudo pertence ou não ao campo da Psicolingüística, uma vez que esta tem seu lugar representado institucionalmente, enquanto “grupo de trabalho”, nos Congressos da Associação Brasileira de Lingüística (ABRALIN) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística (ANPOLL)⁸⁸?; b) é necessário estabelecer uma divisão entre “pesquisa em

⁸⁸ Veja que a Psicolingüística dificilmente está presente enquanto disciplina nos congressos de Psicologia realizados no Brasil e no exterior.

Psicolinguística” e “pesquisa em Aquisição de Linguagem”, sendo a primeira restrita a um enfoque psicológico e a segunda a uma abordagem lingüística? É possível ter claro os limites e as abrangências desta disciplina sem cairmos em um empobrecimento da heterogeneidade característica do próprio campo de conhecimento?

Talvez os estudos sobre aquisição de linguagem que estão sendo desenvolvidos pelas universidades desta região não sejam quantitativamente significativos. Todavia, este breve panorama procurou mostrar que tipo de investigação e reflexão se têm efetuado sobre as misteriosas relações entre a criança e os processos aí presentes em sua aquisição. Com a intenção apenas de expor um conjunto de trabalhos que possam ajudar no mapeamento destes estudos no país, pudemos observar que há, por um lado, uma certa unidade teórica e metodológica filiadas à reflexão teórica que Lemos vem elaborando e, por outro, outra unidade teórico-metodológica filiada a uma perspectiva psicogenética. Excetuando-se, é claro, os estudos sobre aquisição de fonologia em andamento nas Universidades Federais do Espírito Santo e da Bahia.

A relação comum que os trabalhos desenvolvidos em Alagoas e por Carvalho na Universidade Federal de Pernambuco têm com a reflexão de Lemos, apesar de terem histórias diferentes e ainda não serem em grande número, mostra um modo de olhar a linguagem na sua relação com o sujeito que o diferencia da maioria dos estudos em aquisição. Juntamente com as pesquisas lideradas por Francisca Lier De-vitto na PUC-SP e, mais recentemente por Sônia Motta na Universidade Federal de Goiás, temos tentado ampliar e consolidar este referencial, estabelecendo um outro paradigma para se entender os mistérios que assustam e atraem os pesquisadores não só comprometidos com e submetidos à fala da criança, mas, em última instância, com a relação sujeito-linguagem em jogo na aquisição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, M. T. (1996) “A posteriorização na fala infantil”. Trabalho apresentado no XI Encontro Nacional da ANPOLL. João Pessoa (PB).
- BUARQUE, L. L. & REGO, L. L. B. (1994) *Alfabetização e Construtivismo*. Recife: Editora da UFPE.
- CALIL, E. (1991) A construção de Zonas de Desenvolvimento Proximal em contexto pedagógico” Dissertação de Mestrado. FEUSP.
- _____, (1995) “Ao sabor dos títulos: uma releitura lingüístico-discursiva da noção de coerência”. In: Z. de M. Ramos de Oliveira (org.) *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. São Paulo: Cortez, pp.131-159.
- _____, (1996a) “Processos de ressignificação na produção de texto narrativo”. *Boletim da Associação Brasileira de Lingüística, n° 19*, vol. 1, pg. 211-220. Maceió, UFAL. Imprensa Universitária.
- _____, (1996b) “Título, Fim, Família F atrapalhada: uma análise do processo de rasuramento em textos escritos por crianças”. *Cadernos de Estudos Linguísticos, vol. 1*, pg. 35-48, Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- CARRAHER, T. N. (1985) ‘Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em Português. *Psicologia: teoria e pesquisa, 1* (3). pp. 269-285.
- CARVALHO, G. M. M. de (1995) “Erro de pessoa: levantamento de questões sobre o equívoco em aquisição da linguagem” Tese de doutorado , IEL/Unicamp.
- CASTRO, M. F. Pereira de (1996) *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp.
- CERQUEIRA, I. de F. (1996) “O processo de oclusivação nas classes A, B, C”. Trabalho apresentado no XI Encontro Nacional da ANPOLL. João Pessoa (PB).
- DERRIDA, J. (1973) *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva.

- DÓREA, R. S. (1996) “O processo de ensurdecimento na fala infantil”. Trabalho apresentado no XI Encontro Nacional da ANPOLL. João Pessoa (PB).
- LEMOS, C. T. G. (1992) “Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio”. *Substratum*, v.1, n.1, p. 121-135.
- _____, (1995) “Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem”. *Letras de Hoje*, 102, Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pp. 9-28.
- _____, (1996) “Corpo e linguagem” (a sair nos anais do 2º Encontro da Bienal da Sociedade Brasileira de Psicanálise).
- LEMOS, M. T., (1994) “A Língua que me falta: uma análise dos estudos em Aquisição de Linguagem” Tese de doutorado, IEL/Unicamp.
- LIER-DE VITTO, M. F. de A. F. Os delírios da língua. Tese de doutorado. IEL/Unicamp
- MILNER, J-CI. (1978) *O Amor da Língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MORAES, A. G. de (1996) “Escrever como deve ser”. In: A. Teberosky & L. Tolchinsky (org.) *Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. São Paulo: Ática.
- MOREIRA, N. R. (1996) (org.) *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas*. São Paulo: Ática.
- MOTA, S. B. V. da (1995) “O quebra-cabeça da escrita: a instância da letra na aquisição”. Tese de doutorado. PUC-SP.
- NOVAES, M. (1996) *Os dizeres nas Esquizofrenias: uma cartola sem fundo*. São Paulo: Editora Escuta.
- NUNES, T. (1992) “Leitura e Escrita: processos e desenvolvimento”. In: E. S. de alencar (org.) *Novas*

contribuições da Psicologia aos processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cortez.

- NUNES, T. ; BUARQUE, L. & Bryant, P. (1992) *Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática.* São Paulo: Cortez: Editora de Autores Associados.
- PÊCHEUX, M. (1975) *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.* Campinas: Unicamp, 1988.
- _____, (1983) *O Discurso: estrutura ou acontecimento.* Campinas: Pontes, 1990.
- PEPE, V. P. dos S. (1996) “O processo de assimilação na aquisição do português”. Trabalho apresentado no XI Encontro Nacional da ANPOLL. João Pessoa (PB).
- PEREIRA, M. de M. S. B. (1996) “Aquisição da linguagem oral e escrita: compreensão ou as relações de crianças com o texto”. Relatório de pós-doutorado encaminhado ao CNPq.
- RAPP, C. (1996) “O fenômeno da coalescência em enunciados infantis”. Trabalho apresentado no XI Encontro Nacional da ANPOLL. João Pessoa (PB).
- ROCHA, I. L. V. (1996) “Pontuação e formato gráfico do texto: aquisições paralelas”. D.E.L.T.A., vol. 12, nº 1, pg. 1-34. Abralín/PUC- SP.
- TOSTA, S. S. (1996) “A anteriorização na fala infantil classes A, B, C’ Trabalho apresentado no XI Encontro Nacional da ANPOLL. João Pessoa (PB).

PESQUISAS EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NO RIO GRANDE DO SUL

REGINA RITTER LAMPRECHT - PUCRS

Agradecendo à ABRALIN a distinção do convite para participar desta mesa, farei nesta oportunidade um resumidíssimo apanhado das origens e do estado atual das pesquisas na área da AL no Rio Grande do Sul. Farei, então, da minha apreciação sobre a sua inserção no conjunto do trabalho no Brasil, e farei uma crítica construtiva sobre o estado atual da área de AL no RS e no Brasil.

1 - Pequeno histórico das pesquisas no RS

As pesquisas iniciaram-se em 1981 com a vinda do casal de professores Feryal e Mehmet Yavas para a PUCRS. Feryal pesquisava e orientava na área da Semântica e Pragmática, e Mehmet na de Fonologia. Já em 1983 foram ministradas as primeiras disciplinas que levaram aos hoje muito intensos trabalhos em Fonologia Clínica, i. é., o estudo de Distúrbios de Fala.

Em maio de 1986 foi fundado o CEAAL - CENTRO DE ESTUDOS SOBRE AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM -, que congrega pesquisadores interessados em realizar estudos nas áreas de aquisição da língua materna; fonologia clínica; bilingüismo; e aprendizagem da língua materna e de línguas estrangeiras na escola. Nesses quase 11 anos o CEAAL promoveu uma Jornada de Estudos sobre Aquisição da Linguagem, em 1990, e três Encontros Nacionais sobre Aquisição da Linguagem - em 1989, 1991 e 1994 -, sendo que o próximo, o IV ENAL, realizar-se-á em novembro deste ano. O CEAAL organizou e editou diversas publicações com resultados de pesquisas e/ou palestras proferidas nos Encontros; patrocinou dois cursos intensivos ministrados por profissionais de renome internacional vindos dos EUA e da Inglaterra. Tem tido, sempre, o apoio do CNPq e da FAPERGS para suas atividades.

A estrutura do CEAAL vincula-o ao Curso de Pós-graduação em Letras da PUCRS pela sua coordenação e pela sua

sede; no entanto, o CEAAL distingue-se de outros centros de pesquisa por congregar não somente pesquisadores, docentes e discentes do próprio CPGL da PUCRS mas estar aberto, também, a outras pessoas interessadas nas áreas de estudos enfocadas pelo CEAAL. Assim, podem participar das atividades de pesquisa, dos Encontros, Jornadas, publicações e quaisquer outras promoções do CEAAL profissionais e pesquisadores de outras instituições, bem como profissionais de outras áreas do conhecimento que não a Lingüística - como Fonoaudiologia, Psicologia, Medicina, Educação.

Essa abertura do CEAAL a pesquisadores que não pertencem à PUCRS, além de enriquecer as pesquisas através da possibilidade de cooperação com outras instituições e áreas de estudo, tem também o importante papel de viabilizar a continuidade da colaboração de egressos do CPGL - mestres e doutores - nas pesquisas e outras atividades do nosso programa. A vinculação dos egressos do CPGL e a continuidade do trabalho dos mesmos pela sua ligação com o CEAAL têm como consequência uma interligação entre todos os níveis da Universidade, desde a graduação - pela colaboração de alunos bolsistas de Iniciação Científica - passando pela pós-graduação, e continuando após a saída dos mestres e doutores da PUCRS e de seu retorno às suas universidades de origem. Tem, também, a grande vantagem de criar um vínculo entre pesquisadores de diferentes universidades nas quais trabalham os egressos da PUCRS.

Os Encontros Nacionais sobre Aquisição da Linguagem têm sido um ótimo instrumento de contatos e de intercâmbio entre pesquisadores de diferentes instituições, por terem sido, literalmente, **nacionais**. Possibilitam colocar a comunidade diante de pessoas representativas de posições teórico-metodológicas diferentes, refletindo a riqueza e a maturidade da pesquisa na área.

Discordo, por isso, das afirmações da Dra. Ana Guimarães, lidas há poucos momentos nesta mesa-redonda, quando ela diz que "...todo o esforço realizado nas três edições do Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem ficou restrito ao RS...". Realizando um levantamento da origem geográfica e acadêmica dos pesquisadores que realizaram as conferências ou apresentaram trabalhos nesses três Encontros, verifiquei que eram **de fora do RS**

77,8% dos pesquisadores em 1989, 60% em 1991 e 45% em 1994. Portanto, não se pode falar em “esforço restrito ao RS”.

Reproduzo o que, como coordenadora do CEAAL, eu mesma disse na seção “Apresentação” dos Anais do III ENAL, ocorrido em outubro de 1994, porque acredito que as palavras daquele momento são muito pertinentes a esta discussão sobre a pesquisa em AL no Brasil:

“Ao lado do excelente nível das conferências e participações nas mesas-redondas, tem-se a destacar os debates que se seguiram a essas atividades, nas quais o público presente [de cerca de 200 pessoas, diga-se de passagem] pôde sentir um clima marcante de aproximação entre pesquisadores.

A existência de pontos de convergência entre posições teóricas diversas sobre a temática da Aquisição da Linguagem foi clara, e mostrou que a pesquisa nessa área, no Brasil, está sendo liderada por pessoas que acreditam no debate que é diálogo; na possibilidade de complementaridade entre linhas de pesquisa com enfoques diferentes; na comparação de resultados - e não no confronto. É bem possível que, na memória de muitos dos presentes, a lembrança do III ENAL evoque, muito mais do que fatos, nomes ou dados, esse clima de harmonia, de extremo profissionalismo, de postura científica colocada muito acima de posicionamentos teóricos e de interesses pessoais.”

2 - As linhas de pesquisa e os projetos de pesquisa em andamento.

2.1 - A linha de pesquisa mais produtiva no RS tem sido a da **aquisição fonológica, normal ou com desvios**. Fazendo um levantamento somente dos últimos 5-6 anos, temos nessa linha 15 dissertações ou teses defendidas na PUCRS e 9 em andamento. Desde 1993, temos adotado modelos fonológicos não-lineares, com uma atualização teórica, em fonologia, constante através de cursos com fonólogos estrangeiros como Wetzels e Mascaró, e a co-orientação de tese por George Clements.

Há alguns grandes projetos em andamento nessa linha de pesquisa. O mais ambicioso deles talvez seja aquele chamado “**As Líquidas do Português - o processo de aquisição e suas implicações**”, no qual há 6 anos a PUCRS e a UCPel - sob coordenação da Profa. Dra. Carmen Hernandorena -, reunidas em um projeto interinstitucional, estudam diferentes aspectos da aquisição das consoantes líquidas por crianças normais de 2 a 7 anos. Essa faixa etária será ampliada agora em um novo projeto interinstitucional que pretende estudar “**A Fonologia da criança de 1 a 2 anos**”, projeto esse do qual participam a PUCRS, a UCPel, a UFSM - sob a coordenação da Profa. Dra. Helena Mota - e a ULBRA - sob a coordenação da Profa. Dra. Ana Paula Ramos.

O Projeto das Líquidas, além de uma série de estudos detalhando diferentes pontos interessantes, resultou em um imenso banco de dados - 310 crianças - da fala de crianças normais entre 2 e 7 anos.

Dentro das pesquisas sobre a aquisição fonológica normal situam-se, também, trabalhos sobre a **aquisição bilíngüe** - a fonologia de crianças adquirindo simultaneamente Português/Inglês e Português/Alemão.

Outro projeto grande é o estabelecimento de um **Banco de Dados de Linguagem de Crianças com Desvios Fonológicos Evolutivos** - aquelas crianças que apresentam distúrbios no desenvolvimento da fala sem causas anatômicas, neurológicas ou psicológicas aparentes. Esse banco de dados - que designamos pela sigla DESFONO -, reúne, neste momento, amostras de fala de 75 sujeitos, transcritas foneticamente, codificadas com auxílio de um software específico, armazenadas eletronicamente e organizadas de modo a poderem ser chamadas por sujeito, por tamanho do corpus, por sexo, por idade. O DESFONO está em fase de consolidação, com o arquivamento das fitas, das transcrições manuais e outros dados. Envolve os esforços de BICs e de mestrandas, sobretudo as fonoaudiólogas.

As pesquisas em **Fonologia Clínica** são a prova concreta da interdisciplinaridade que torna os estudos em Aquisição da Linguagem tão fascinantes. Temos na PUCRS uma afluência grande de fonoaudiólogas vindas principalmente da UFSM, mas de

outras universidades também, que procuram na Lingüística subsídios para melhor compreender, avaliar e tratar os distúrbios de fala. Essas fonoaudiólogas, futuras mestres e doutoras em Lingüística, vêm realizando estudos em que descrevem, caracterizam e analisam o sistema fonológico das crianças com distúrbios de fala, havendo até aquelas que propuseram e testaram modelos de terapia com base lingüística, modelos esses que estão sendo adotados na prática terapêutica.

Note-se, pelo que acabo de relatar, que é forte a tendência, no RS, para o trabalho em conjunto, a opção por projetos de pesquisa que reúnam pesquisadores de 2 ou mais instituições.

2.2 - Deixando de lado a aquisição fonológica, temos trabalhos sobre aquisição da sintaxe, semântica, sobre as narrativas, sobre o letramento, sobre a escrita de crianças com desvios fonológicos. Uma pesquisa sobre os pronomes pessoais representa outro exemplo de interdisciplinaridade: a interface com a Psicologia, na procura da relação entre o estabelecimento dos pronomes eu/tu, na faixa dos 2 a 3 anos, e o estabelecimento do **self**. Essa pesquisa proporcionou-nos um outro Banco de Dados, ainda em implantação, o terceiro a ser mencionado hoje, aqui, que é o chamado **Corpus Issler** - nome de sua autora - contendo gravações quinzenais de três díades mãe / filho, dos 2;0 aos 3;6.

Temos outro grande projeto interinstitucional - desta vez entre PUCRS e UFRGS, com a Profa. Dra. Ana Guimarães - chamado “**A linguagem da criança em fase de letramento**”, no qual foram coletadas amostras de crianças entre 5 e 10 anos, transversais e longitudinais (5 anos de coleta!). Além dos objetivos específicos do Projeto - estudar a linguagem, as narrativas e a escrita dessas crianças - constituiu-se, a partir das amostras, um imenso banco de dados que foi codificado pelo sistema CHAT do projeto mundial CHILDES, sediado na Universidade Carnegie-Mellon, e está sendo colocado à disposição da comunidade internacional através do CHILDES.

2.3 - A mais recente linha de pesquisas é a da **Língua de Sinais**. Desde 1993 vêm sendo realizados estudos sobre a aquisição da sintaxe e da fonologia da linguagem na modalidade visual-espacial, com coletas transversais de crianças surdas, filhas de pais surdos.

Desde 1995, está sendo acompanhada longitudinalmente uma menina surda, filha de pais surdos, desde os 9 meses de idade. Estando a menina atualmente com 2:4, pretende-se continuar essas filmagens pelo menos durante os próximos 5 anos. Dessa coleta, longa e trabalhosa, resultará mais um outro Banco de Dados - o quarto -, desta vez com a filmagem dessa menina dos 0;9 aos 7;0, provavelmente.

Uma das nossas doutorandas em LS está atualmente na Holanda, no prestigiado Holland Institute of Linguistics, trabalhando esses dados com pesquisadores daquele Centro.

Nesta rápida apresentação das linhas de pesquisa ativas no RS, creio que pude mostrar, simultaneamente, quatro características: **o trabalho interinstitucional; o trabalho interdisciplinar; o compartilhamento acadêmico** do fruto do (muitas vezes terrível!) trabalho de coleta de dados naturalísticos, colocados à disposição da comunidade acadêmica através do estabelecimento de cinco Bancos de Dados que possibilitam a realização de sem número de pesquisas; e **o intercâmbio/contato internacional** (com o CHILDES; através das bolsas-sandwich, que permitem aos doutorandos ter contato estreito com a comunidade científica internacional; e constante participação dos pesquisadores em congressos internacionais).

3 - O lugar das pesquisas rio-grandenses em Aquisição da Linguagem no Brasil

A relação com os principais centros de estudos sobre Aquisição no país tem-se dado através de contatos pessoais - incrivelmente facilitados e simplificados através do E-mail, de uso agora constante e abundante -; do intercâmbio de trabalhos; e dos Encontros Nacionais, já referidos, em que há a oportunidade fantástica de reunir o contato pessoal e o intercâmbio de trabalho, de informações.

Temos tido excelentes contatos com a Unicamp - tão bem representada nesta mesa pela grande amiga e colega Ester -, universidade essa que é o centro mais antigo e mais prestigiado dos estudos sobre AL no Brasil. Os contatos ocorrem tanto em bancas, nas quais podemos avaliar e contribuir mutuamente para nossas pesquisas, como nos diversos ENAL, quando os convites partem de nós mas a aceitação - tão honrosa - sempre vem, trazendo-nos a

palavra de pesquisadoras como Claudia de Lemos, Mary Kato, Eleonora Albano, Ester Scarpa, Bernadete Abaurre, Rosa Figueira, Maria Cecília Perroni, entre outras

Temos contato com o trabalho realizado na PUCRJ pela Dra. Leticia Correa e seu grupo, contato traduzido, também, na presença tradicional dessa pesquisadora em todos os ENAL e em bancas.

A UFBA tem sido nossa interlocutora em assuntos de aquisição fonológica normal, sendo a Dra. Elizabeth Teixeira, com seu grupo, a mais antiga pesquisadora nessa área no Brasil.

Na UFSC, a Dra. Leonor Scliar-Cabral, presidente da Associação Internacional de Psicolinguística, e colegas-amigos como Maria Cristina Figueiredo-Silva, Carlos Mioto e Ruth Lopes têm sido nossos interlocutores.

Só estamos isolados, em termos de Brasil, na área da Fonologia Clínica, na qual as pesquisadoras do RS somos pioneiras e, creio eu, únicas estudiosas. Porém, exatamente nessa área temos um intercâmbio forte com o Exterior, mais uma vez em forma de contatos em congressos, aos quais temos comparecido anualmente com a apresentação de trabalhos sempre bem recebidos, mas também através de contatos pessoais com pesquisadores estrangeiros que nos possibilitam o acesso rápido aos seus trabalhos e a troca de literatura, e bolsas-sandwich.

4 - O estado atual da área de AL no RS e no Brasil.

Mas então, será que tudo são rosas nas pesquisas sobre AL no RS? Acabo de relatar que há muito trabalho sendo feito, a qualidade é excelente, há interdisciplinaridade, há interinstitucionalidade, há compartilhamento, há intercâmbio com o Brasil e o Exterior. Repito: então tudo são rosas? É claro que não, que não podemos nem devemos estar satisfeitas - o pesquisador satisfeito não existe, senão ele não seria pesquisador -, que há muito a criticar e a se queixar até, **se quisermos nos queixar.**

Sem dúvida alguma, há necessidade de:

* contatos mais estreitos entre pesquisadores e entre Universidades;

- * melhor circulação de informação, colocando-se outros pesquisadores a par das pesquisas que estão sendo iniciadas e/ou que estão em andamento.
- * aumento na divulgação de trabalhos, de relatórios parciais ou finais, tornando disponíveis resultados de pesquisas, discutindo problemas metodológicos e/ou teóricos até no decorrer de um projeto;
- * mais possibilidades de publicação, para poder haver esse aumento na divulgação;
- * intensificação da colaboração, reunindo forças em projetos não só interinstitucionais dentro do mesmo Estado mas de Estados diferentes e - por que não? - com variedade/complementaridade teórico-metodológica.

Se, no mundo todo, as pesquisas em AL, tais como as concebemos hoje, datam aproximadamente dos últimos 40 anos; no Brasil, dos últimos 25 anos; e, no RS, dos últimos 16 anos, na minha apreciação foram vencidas, nesse curto espaço de tempo, em passos gigantes, etapas que levaram as pesquisas brasileiras em AL a terem um nível e uma maturidade inquestionáveis. O número de pesquisadores envolvidos nos mesmos vem crescendo; os candidatos a ingresso em cursos de pós-graduação, na minha experiência, têm procurado cada vez mais a área. Isso significa gente nova entrando, o que, por sua vez, não só é aumento numérico, é também, e sobretudo, continuidade.

Acredito que o próximo Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem, que já se tornou uma “rotina” trienal e por isso realizar-se-á de 3 a 5 de novembro na PUCRS em Porto Alegre, mostrará **a nossa cara**: uma cara de adultos, maduros, interessados, colegas/amigos, colaboradores; talvez tímidos, precisando de uns empurrões para conversarem mais entre si, e também para conversarem mais com os colegas do Exterior, mas atualizados, afinados, atuantes.

Maceió, 13 de março de 1997

POBREZAS E RIQUEZAS DA PESQUISA EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NO BRASIL.

Ester Mirian Scarpa - UNICAMP

Minha fala estará dividida em duas partes: a primeira se contraporá a alguns pontos levantados pelo texto de Ana Maria Guimarães, da UFRGS; a segunda dará conta do desenvolvimento da área na minha universidade e em outras do sudeste, conforme a proposta original desta mesa-redonda. A segunda parte deverá funcionar como uma espécie de exemplificação da primeira.

A colega Ana Maria Guimarães detecta uma série de problemas inerentes à prática da área no Brasil, elencados numa série de perguntas. A enunciação das perguntas e a respostas dadas a ela sob forma de exposição de fatores que tentam mapear as dificuldades que a área sofre no Brasil (e que, a seu ver, emperram a área) deixam antever um razoável pessimismo com relação à atual situação dos estudos em aquisição da linguagem no Brasil e com relação às suas perspectivas num futuro próximo. Com base num levantamento (numérico) preliminar, questiona a possibilidade de se reunirem diversas tendências teórico-metodológicas num grande projeto de alcance nacional, o que traria melhores condições de enquadrar a área no GT de Psicolinguística da ANPOLL. Mesmo porque a assunção básica é que seu enquadramento no GT decorre necessariamente de sua revitalização.

1. Sobre a heterogeneidade inerente à área.

Começo por dizer que, se há motivos para pessimismo com relação à pesquisa em aquisição da linguagem no Brasil, eles não se devem (felizmente) às razões expostas pela colega. Neste sentido, minha fala transpirará um otimismo que pode parecer inusitado no atual quadro desalentador da pesquisa acadêmica brasileira. Devo, porém, adiantar, que concordo com a colega de que se devem ter preocupações sobre o futuro das pesquisas não só na área, mas também no conjunto da atividade acadêmica em épocas de desmonte da universidade pública nacional, espaço tradicionalmente

privilegiado - embora não exclusivo - de investigação científica no país.

Meus argumentos se basearão na multiplicidade teórico-metodológica da área que advém exatamente de seu caráter essencialmente híbrido e necessariamente interdisciplinar. Não seria exagero dizer que exatamente este caráter multifacetado, que resulta em vivacidade e diversidade teórico-metodológica efetivamente praticada e representada em pesquisas acadêmicas no Brasil, é que demonstra a riqueza da prática da área em nosso país. Tal riqueza - necessária, a meu ver - resiste à redução a uma (ou, na melhor das hipóteses, a um número limitado) de linha(s) de pesquisa. A rigor, tal diversidade resiste até mesmo ao abrigo institucional único de departamentos de Lingüística ou Letras, praticada que é no interior institucional de Ciências Cognitivas, Psicologia, áreas médicas e afins, etc.

Outro ponto a ser notado é que a aquisição da linguagem tem sido, desde os anos 60, isto é, desde que se constitui como área mais ou menos definida de pesquisa, uma arena privilegiada de reflexões sobre a própria linguagem e espaço de renovação teórica das próprias teorias lingüísticas (e, por que não dizer, psicológicas). Assim, pesquisadores vários não cabem dentro de seus limites e transitam para os dois lados do muro.

2. Sobre a repercussão dos estudos de aquisição no Brasil e no exterior.

No Brasil, a ANPOLL e a ABRALIN são espaços interessantes e veículos importantes de divulgação e discussão sobre a área. Vide, por exemplo, trabalhos sobre aquisição da linguagem publicados tanto na revista DELTA quanto nos Anais e Boletins da ANPOLL e da ABRALIN, além do número monográfico sobre Psicolingüística do Cadernos de Estudos Lingüísticos, vol. 26, sob minha coordenação, dedicado aos trabalhos integrais do VII Encontro da ANPOLL. Porém, como ocorreria em qualquer lugar do mundo - felizmente - a pesquisa em Aquisição da Linguagem transcende estes dois congressos. Cito dois espaços que resultaram, em passado recente, em importantes publicações da área. Um deles é o Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem, tradicionalmente realizado na

PUC do Rio Grande do Sul, em 1989, 1991, 1994 e agora se encaminhando para o 4^o. round. Outro foi a realização dos Seminários do Projeto de Aquisição da Linguagem do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, que realizou, por duas vezes, seminários com cara de congresso nacional. Dois volumes reuniram a produção (díspar, variada, com contribuições de pesquisadores da área ou de áreas conexas, que não podem se dar ao luxo de ignorar as questões emergentes na pesquisa aquisicional): o volume 29 dos Cadernos (seminários de 1994) e o livro *O método e o dado em Aquisição da Linguagem* (seminários de 1991), ambos organizados por Maria Fausta Castro. Estes dois eventos são também importantes porque não são “grandes congressos” que propiciariam mais o que Marcuschi chama de “assuntos gerais” do que os eventos menores e específicos.

Mesmo assim, a Aquisição da Linguagem também se faz presente em outros congressos genéricos, como o GEL, o CEL-Sul e congressos realizados por áreas conexas (fonoaudiologia, psicologia, neurolingüística, etc.).

Quanto à repercussão dos trabalhos brasileiros em Aquisição da Linguagem no exterior, eles seguem mais ou menos o perfil da repercussão dos trabalhos em áreas nucleares da lingüística, isto é, não são muito divulgados. No entanto, não creio que os trabalhos apontados pela colega sejam evidências definitivas da ausência brasileira no exterior. O *Handbook*, excelente manual, recentemente traduzido para o português, não tem a pretensão de recobrir pesquisas interlingüísticas e nem, por mais que tenha tentado, conseguiria abordar todas as tendências atuais da área. A este respeito, é interessante o que dizem os organizadores do volume *Signal to Syntax*, também publicado em 1995, Morgan e Demuth. Cito textualmente, com tradução minha:

O recentemente publicado Handbook of Child Language, cuja publicidade afirma que é “a enciclopédia definitiva de aquisição da linguagem”, não inclui contribuições de pesquisadores que estudam o desenvolvimento da percepção da fala”.

E não é pouco, no quadro atual das pesquisas em aquisição e desenvolvimento lingüístico, deixar de fora este campo.

Também os estudos interlingüísticos de Slobin seguem estritamente uma orientação funcionalista-cognitivista nos trabalhos selecionados. Deixa de lado, portanto, orientações contrárias a este ponto de vista.

Por outro lado, em livros resultantes de um dos maiores congressos internacionais da área, os da International Association for the Study of Child Language, que seleciona e convida (porque julga suas contribuições importantes mundialmente) pouquíssimos trabalhos entre todos os apresentados nos respectivos congressos, já houve, até onde eu saiba, 3 textos de brasileiros (utilizando dados do português brasileiro) publicados em diferentes ocasiões, em sucessivos volumes. Foram publicados também, recentemente ou não, trabalhos feitos aqui, com dados nossos, sob forma de livros e capítulos de livros, organização de coletâneas, artigos em revistas indexadas que são referências obrigatórias aos pesquisadores da área, tanto na Europa (*Journal of Child Language*, *Journal of Pragmatics*, *Journal of Psycholinguistic Research*, entre outros) quanto nos Estados Unidos (*Children's Language*). Vários colegas foram palestrantes convidados em congressos, seminários ou outros eventos, participaram, como convidados, em importantes workshops em congressos de amplo alcance ou de dimensões reduzidas porque fechados e seletivos (Njemegen, por exemplo)

3. Aquisição da Linguagem e grupos de pesquisa.

Quanto à aparente pobreza com relação aos grupos de pesquisa brasileiros, não me parece que o perfil da distribuição dos grupos de Aquisição da Linguagem esteja em posição diferente dos demais grupos de pesquisa em lingüística. Como estão os grupo de pesquisa em Sintaxe? Em Fonologia? Lingüística Histórica do Português? Convenhamos que o registro de 22 grupos de pesquisa no IBICT/ CNPq, que também não recobre tudo, é um bom número!

A área de aquisição da linguagem nas universidades do sudeste.

Desde que se começou a estudar sistematicamente a aquisição da linguagem no Departamento de Lingüística da UNICAMP, primeiro com Carol Stoel-Gammon (por dois anos), depois com Cláudia

Lemos e posteriormente com uma terceira geração formada direta ou indiretamente pelas duas pesquisadoras, cerca de 50 dissertações de mestrado e teses de doutorado foram já defendidas, a grande maioria das quais em aquisição da linguagem oral *stricto sensu*, com uma pequena minoria dedicada a esta grande e equivocada rubrica de “aquisição da escrita”. Atualmente, estão em andamento, na área, só no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, cerca de 35 teses e dissertações. A que orientação teórico-metodológica tais produções se filiam?

A resposta a esta pergunta mostra exatamente o que eu estou chamando de riqueza e vivacidade da prática acadêmica da Aquisição da Linguagem no Brasil. Só para relatar o presente, deste número aproximado de 35 teses e dissertações, que seguem necessariamente a orientação teórico-metodológica de seus orientadores, pude classificar 5 “linhas” ou “tendências”, todas realizadas dentro de grupos de pesquisa específicos e bem estabelecidos:

■ o (sócio)- interacionismo, com o necessário subtítulo de “relações do sujeito (no caso, a criança) com a linguagem”, praticado sobretudo pelas colegas Cláudia Lemos, Maria Fausta Castro e Rosa Figueira. Deve ser também notado que o “sócio” tem sido cada vez mais obscurecido, se não completamente eliminado : a ênfase não está mais na criança e o outro, mas nas relações entre a criança e a língua(gem).

■ aquisição paramétrica, de inspiração inatista- gerativista, com orientação de Mary Kato e, mais recentemente, de Maria Cecília Perroni;

■ com uma orientação enunciativo-discursiva, na área de neurolinguística, desenvolvem-se protocolos de avaliação do discurso verbal e não-verbal em crianças afásicas, sob a orientação de Maria Irma Coudry e Edwiges Morato;

■ numa perspectiva de “ciência cognitiva” (não inatista) desenvolvem-se pesquisas, orientadas por Eleonora Albano e Edson Françaço, sobre características fonético-perceptuais de crianças pequenas no Laboratório de Ciências da Fala e Cognição;

■ sob a rubrica de “aquisição da escrita”, tenta-se viabilizar metodologicamente a noção de paradigma indiciário, inspirada nos trabalhos do historiador Carlo Ginzburg, com análises qualitativas dos dados da produção escrita e do processo de reescrita de crianças (numa perspectiva mais lingüística e etnográfica do que “pedagógica”, no dizer da colega Ana Maria); tal projeto está sendo desenvolvido por Maria Bernadete Abaurre, Maria Laura Mayrink-Sabinson e Raquel Salek Fiad.

Obviamente, a reflexão sobre o objeto traz aportes para áreas conexas: assim, trabalha-se com aquisição da linguagem “normal” e com retardos ou déficits (crianças deficientes auditivas fissuradas, portadoras de síndrome de Down, aquisição da escrita, discurso psicótico, bilinguismo, etc., etc.). Como disse, a área tem sido um espaço de renovação teórica e metodológica para a própria teoria lingüística.

Deve ser, também, notado o papel irradiador do trabalho de colegas que formaram pesquisadores espalhados por todo o Brasil e que, no presente, orientam pesquisas em outras instituições dentro e fora do país (Argentina, Uruguai). A propósito, deve ser dito que grupos de trabalhos formais ou informais também têm se constituído. Cito como exemplo, grupos de trabalho em andamento em Montevideu e Buenos Aires, inspirados no interacionismo; outros grupos têm se formado, como este aqui de Maceió, agora com o Eduardo Calil, no Recife, em Goiás, entre outras universidades brasileiras, resultados diretos (ou, às vezes, indireto, da orientação e produção da área.

Na PUC - SP, há vários interesses em aquisição da linguagem/ aquisição da escrita/ patologias, trabalhos que são inspirados tanto pelo (sócio)-interacionismo (Maria Francisca Lier-de Vitto tem orientado teses e dissertações nesta linha), quanto em reflexões de inspiradas em Vygotsky e Bakhtin (Roxane Rojo). Com relação à primeira das tendências, deve-se dizer que a reflexão que a aquisição da Linguagem traz sobre erro e mudança também migra para a consideração sobre “erro e patologia”. Daí uma extensa produção no intervalo entre aquisição e déficit tanto na UNICAMP quanto na PUC de São Paulo.

Na UNESP, seguem pesquisas sobre dificuldades de aquisição da escrita, coordenadas pela colega Edna Nascimento . Na USP, há

pesquisas sobre análise da conversação em crianças pequenas, feitas por Lélia Erbolato Melo. No Rio de Janeiro, na PUC- Rio, Leticia Correa consolidou definitivamente um grupo de pesquisa (mais recentemente, em colaboração com Edson Françoço, do Laboratório de Ciência da Fala e da Cognição) cuja “linha” ou “tendência” pode ser descrita como “aquisição e processamento da linguagem”, levando em conta o que, no processamento, é da alçada da gramática, do modo de funcionamento do aparato processador e da cognição. Sua metodologia é experimental e tem formado um grupo bastante grande de pesquisadores. O papel irradiador de seu trabalho é também grande: ele se faz sentir nesta mesa, já que Maria Elias Soares doutorou-se sob sua orientação.

Quanto à diversidade metodológica encontrada nas pesquisas sobre Aquisição da Linguagem no país, estou ainda com Saussure: o ponto de vista faz o objeto e, continuando, o ponto de vista com o objeto fazem o método. Pela pequena amostra que tivemos, os métodos de coleta, transcrição e análise de dados são variados e compatíveis com o ponto-de vista teórico adotado. Portanto, mais uma vez, viva a diversidade, sinal de vitalidade e não de empecilho.

Para concluir, retomo o ponto do início: há razões para se ter pessimismo , sobretudo com o destino da pesquisa (em letras, em lingüística, em ciência e tecnologia) no Brasil. Nele incluo a pesquisa em aquisição da linguagem e na necessidade de ampliar ainda mais o leque do que se possa fazer nela.

As necessidades de melhor divulgação dos trabalhos dos colegas entre seus pares e de maiores redes de contacto entre todos ainda é um ponto a ser vencido. Como muito bem coloca a colega Regina Lamprecht (nesta mesa), as facilidades computacionais têm cada vez mais diminuído o isolamento entre pesquisadores.

A PESQUISA EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

**Professora Maria Elias Soares -
Universidade Federal do Ceará**

1. Introdução

De acordo com a proposta da mesa redonda, pretendemos traçar um percurso das pesquisas em aquisição da linguagem, desenvolvidas no âmbito da Universidade Federal do Ceará, que se configura atualmente como uma das linhas do Mestrado em Lingüística e Ensino da Língua Portuguesa, dessa Universidade, criado em 1993.

Essas pesquisas têm como objeto principal a **aquisição da escrita**, na tentativa de compreender o que a criança pensa sobre os elementos convencionais da escrita, o que estes elementos representam e como representá-los. Outros trabalhos focalizam a língua oral ou procuram traçar um paralelo entre a emergência de algumas categorias lingüísticas, como a anáfora, e de certas habilidades para construir textos, como a tematização e o discurso direto, nas duas modalidades da língua.

As pesquisas sobre aquisição da escrita são lideradas pelas Professoras Nadja Ribeiro Moreira e Iúta Lerche Vieira Rocha. Os estudos por elas conduzidos, bem como os de suas orientandas, buscam encontrar princípios que regem os fenômenos da escrita inicial para poder conhecer melhor o que pensam as crianças, qual o tipo de reflexão sobre a linguagem que a escrita permite e como adequar aos pequenos interlocutores o fazer pedagógico.

A preocupação com o fazer pedagógico tem sido um fio condutor de grande parte dessas pesquisas, que começaram a surgir das questões colocadas nas disciplinas de Prática de Ensino de Língua Portuguesa, do Curso de Letras, e nos treinamentos de professores da escola pública.

A metodologia utilizada pela maioria dos pesquisadores se apoia numa abordagem transversal-longitudinal e de natureza descritiva e exploratória. Pelo fato de a aquisição da escrita estar intimamente vinculada à vida escolar da criança, grande parte dos estudos investigam a emergência do conhecimento da escrita contrastando a produção de alunos de escolas públicas e particulares, escolhidos segundo a série escolar. Em geral, as pesquisas utilizam uma metodologia de produto, com quantificação e análise estatística dos dados, e de processo, enfocando tanto a produção da escrita como a sua revisão.

Os primeiros trabalhos e teses, elaborados a partir de 1988, utilizaram dados coletados especialmente para a pesquisa que realizaram. É o caso de Moreira (1988 e 1991), Rocha (1990, 1991), Soares (1991, 1994, 1995), Miranda (1995), Macedo (1995). A partir do projeto “Base computadorizada para análise comparativa de produções escritas de crianças”, quase todos os trabalhos sobre a aquisição da escrita focalizam os textos do conto infantil *Chapeuzinho Vermelho*.

Os textos que constituem essa base de dados foram produzidos por crianças de 1ª a 4ª série de escolas públicas e privadas, situadas em zonas de “classe baixa” e “classe média” das cidades de Curitiba e de Fortaleza, coletados em 1991. Em 1993 foi encaminhado projeto ao CNPq, integrado pelas Professoras Nadja Ribeiro Moreira e Maria Elias Soares, tendo como objetivo incorporar, codificar e segmentar 570 textos para permitir o desenvolvimento de pesquisas comparativas em espanhol, italiano e português, na área de alfabetização, mediante o acesso ao software TEXTUS, desenvolvido para esse fim por Isabel Garcia Hidalgo, do Colégio do México.

Em 1996, iniciaram-se estudos para a formação de uma outra base de dados, dessa vez de língua oral, com textos produzidos a partir de um livro de gravuras com 24 ilustrações, sem texto, que apresenta a história “Frog, where are you?” Este livro tem sido utilizado na obtenção de dados de várias línguas, sobre as quais se debruçaram estudiosos vinculados ao Projeto CHILDES, coordenado por Catherine Snow e Brian Mac Whinney.

As próximas seções apresentam uma ligeira notícia sobre alguns trabalhos publicados ou apresentados em eventos, além de projetos desenvolvidos pelo grupo da UFC, para dar uma idéia dos problemas de que se originaram e das conclusões a que chegaram.

2. Estudos sobre a aquisição da escrita

MOREIRA, Nadja da C. R. Portadores de Texto: Concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In: **KATO, M. A.** (org.) *A concepção da escrita pela criança*. Campinas, Pontes, 1988.

Estudo das conceituações infantis (crianças de escolas públicas e particulares, de pré-escola e alfabetização) sobre atributos, funções e conteúdo dos diversos portadores de texto (livro de história, dicionário, revista, jornal, rótulo, bula, etc.)

- - - -. *Retrospectiva dos estudos sobre alfabetização: Perspectiva psicolingüística* (a ser publicado pela Editora Pontes, Campinas, São Paulo).

Pesquisa iniciada no final de 1991 e concluída no final de 1992, que propõe fazer um recenseamento de pesquisas sobre aquisição da escrita, numa perspectiva psicolingüística, divulgadas na década de 80 e início de 90. (Projeto conjunto, tendo como outra participante a Dra. Mary Aizawa Kato, da UNICAMP).

- - - -. *O nome próprio na aquisição da escrita: a construção da nasal pré-consonantal*. Tese de Doutorado, PUC/SP, 1991.

O trabalho procura demonstrar que a escrita do nome próprio, lugar por excelência da convencionalidade na escrita, não só teria repercussão sobre a construção da representação gráfica da nasal, mas certamente atuaria na construção de outras convenções da escrita. Crianças com nasal pré-consonantal em seu nome construiriam mais cedo a hipótese de que a nasalidade é marcada na escrita com letras ou til. Para verificar essas hipóteses foram conduzidos dois experimentos. No primeiro, a autora adotou uma metodologia de produto, examinando através de ditados, a escrita da nasal por 31 crianças, da rede estadual de ensino de Fortaleza, com três semestres de escolaridade, agrupadas segundo a variável presença/ausência de nasal no nome. Esse experimento subsidiou o

desenho do segundo, em que também se adotou uma metodologia de produto, examinando-se a escrita do texto de uma cantiga de roda, e uma de processo, entrevistando-se, pelo método clínico, 25 crianças com 1 a 7 semestres de escolaridade.

----- *Chapeuzinho: Motivações na aquisição ortográfica. Revista de Educação – AEC.* Brasília, Ano 23 (90): 35-46, 1994.

Estudo de fatores lingüísticos – fonológicos, gramaticais, semânticos, gráficos – possivelmente interferentes nos problemas ortográficos evidenciados por crianças de séries iniciais.

----- *Gramática da história: Saberes revelados por crianças.* III Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, UNICAMP, agosto de 1992.

Apoiando-se nos postulados e na gramática de Mandler (1978), o estudo explorou, em textos de crianças de 1ª a 3ª série, que recontavam a história de Chapeuzinho Vermelho, as categorias que com maior e menor freqüência foram por elas utilizadas.

----- *Interferência de fatores gráficos na acentuação de palavras.* 6º Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa, PUC/SP, maio de 1996.

O estudo examinou a interferência da imagem gráfica de palavras familiares revelada na preservação do acento gráfico da palavra primitiva na derivada, em 512 textos, que reproduziam a história “Chapeuzinho Vermelho”, de crianças das classes baixa e média, do Ceará e do Paraná, 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Focalizaram-se as grafias de “Chapeuzinho” e “vovozinha”, quantificadas por procedimentos automáticos.

----- Regularidades lingüísticas na aquisição ortográfica. *Cadernos de Estudos Lingüísticos.* Nº 29; 91 – 108, UNICAMP.

O estudo pretendeu verificar como diferentes desinências ou sufixos verbais são representados graficamente pela criança. Foram contrastados os sufixos flexionais -ou, formador da 3ª pessoa do singular, do pretérito, do modo indicativo de verbos da 1ª conjugação, e o sufixo -r, que, junto com a vogal temática, forma o infinitivo impessoal dos verbos no português.

- - - - -. *Estudo comparativo espanhol/português sobre a compreensão da segmentação ortográfica em crianças no processo de alfabetização*. Mimeo, 1995.

O trabalho utilizou os contrastes existentes entre a ortografia do português e a do espanhol para verificar, através de uma pesquisa comparativa, certas hipóteses sobre a compreensão da ortografia dos sistemas alfabéticos por parte de crianças em processo de alfabetização, em particular no que se refere à compreensão das segmentações vinculadas com as formas verbais, em especial os pronomes clíticos.

MOREIRA, Nadja R., FERREIRO, E., PONTECORVO, C. e HIDALGO, M.I.G. *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever – estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas*. São Paulo, Ática, 1996.

_____. *Caperucita Roja aprende a escribir – estudios comparativos em três lenguas*. Barcelona, Gedisa, 1996.

_____. *Cappuccetto rosso impara a scrivere – studi psicolinguistici in tre lingue romanze*. Roma, La Nuova Itália, 1996.

Os três livros referidos acima trazem os primeiros trabalhos comparativos utilizando a base de dados com os textos da história *Chapeuzinho Vermelho* nas três línguas: português, espanhol e italiano, analisados com a ajuda do programa TEXTUS. Como advertem as autoras, em nota prévia, “... do livro não existe uma edição original da qual as outras possam ser consideradas traduções. Dado o caráter multilíngue do projeto de pesquisa, a redação de um capítulo ou seção primeiro em uma das três línguas não impediu a discussão crítica que seguiu ou acompanhou o trabalho de tradução para as outras línguas, tentando-se destacar os aspectos mais relevantes para a língua de tradução.”

ROCHA, I.L.V. *Anotações de recados de telefone por crianças: um texto de transição entre o oral e o escrito*. IX Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina, 1990.

Estudo de caso, numa perspectiva longitudinal, com duas crianças irmãs, de classe média alta. Os recados foram produzidos quando uma das crianças tinha entre 9 e 13 anos e a outra entre 6 e 8 anos. O

trabalho conclui que a atividade espontânea de anotar recados de telefone revela a consciência, por parte da criança, da permanência do texto escrito, percebendo que sua função básica é a de registrar e transmitir informações. Constata igualmente que o domínio das formas não é tão prontamente assimilável como a percepção dos propósitos e verifica um padrão evolutivo da concepção do gênero, que vai do recado ao aviso e ao bilhete, em que a criança insere observações pessoais ao lado de mensagens recebidas.

- - - -. *Aquisição da pontuação: usos e saberes da criança na escrita de narrativas*. Tese de doutorado. PUC/SP, 1994.

Primeira tese que utilizou dados do Chapeuzinho Vermelho, o trabalho aborda a aquisição da pontuação pela criança, investigando a distribuição e usos dos signos de pontuação em textos narrativos, bem como as concepções infantis sobre a pontuação. Na primeira etapa foram analisados 115 textos redigidos por crianças de 1ª a 3ª séries de duas escolas de Fortaleza/Ce, uma pública e outra particular. Na segunda etapa foram conduzidas 29 entrevistas, a propósito de três tarefas de revisão de textos, duas focalizando a pontuação em relação à formatação gráfica do texto e uma dirigida à adequação dos signos de pontuação em espaços textuais diferentes (narrativa e discurso direto).

- - - -. Adquisición de la puntuación: usos y saberes de los niños en la escritura de narraciones. *LECTURA Y VIDA*, 16, nº 4, 1995.

Publicado na seção *Tesis Recientes*, o trabalho apresenta um resumo da tese de doutorado da autora e os comentários de uma das examinadoras, a Prof. Nadja da Costa Ribeiro Moreira

- - - -. Pontuação e formato gráfico do texto: aquisições paralelas. *D.E.L.T.A.*, vol. 12, nº 1, 1996 (1-34)

O artigo retoma o estudo desenvolvido na tese de doutorado da autora e focaliza um dos aspectos da aquisição da pontuação pela criança - a organização gráfica e o formato do texto.

SOARES, M. E. *O discurso direto na construção de narrativas infantis*. II Encontro de Língua Falada e Escrita. Maceió - Al, 1995.

O trabalho discute de forma preliminar a relação entre a emergência do discurso relatado e o desenvolvimento da habilidade de construir narrativas, focalizando textos escritos de crianças de 1ª a 4ª série, recontando a história *Chapeuzinho Vermelho*.

- - - - -. *Estratégias de formulação textual em narrativas de crianças*. XV Encontro do Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste – GELNE, Natal, novembro, 1996.

O estudo focaliza textos escritos de crianças de 1ª a 4ª série (recontos de *Chapeuzinho Vermelho*), procurando compreender o modo como a criança lida com os mecanismos de referência textual, na introdução de referentes no discurso e na forma como diferencia discurso narrado e discurso relatado.

MOURA, Ana Célia C. *O uso dos pronomes clíticos por crianças em fase de aquisição da linguagem*. Dissertação de Mestrado, UFC, 1996.

Orientada pela Professora Nadja Ribeiro Moreira, a dissertação tem como objetivo mostrar o uso dos pronomes clíticos por crianças em fase de aquisição da linguagem escrita e os recursos utilizados para esse uso. A pesquisa desenvolveu-se em dois momentos. Primeiro, a autora examinou 541 textos da história o “Chapeuzinho Vermelho”, observando os pronomes usados, as estruturas com ocorrência de próclise e as com ocorrência de ênclise, a distribuição do uso da próclise e da ênclise no discurso direto e na narração. Em seguida, adotou uma metodologia do processo e entrevistou 30 crianças – de uma escola particular e uma pública – que cursavam 2ª, 3ª e 4ª séries.

PEREIRA, Rogéria C. *Uso do ponto em narrativas infantis e em livros didáticos: uma tentativa de confronto*. Dissertação de Mestrado. UFC, 1997.

Analisando 120 recontos escritos da história de Chapeuzinho Vermelho, a dissertação procura investigar os usos que a criança faz dos diferentes tipos de ponto final e de espaço gráfico (definidos a partir de critérios gráfico-funcionais), em suas funções delimitadora e relacionadora. Tenta, igualmente, definir o papel que o conector “e”, em conjunto com pontos e/ou espaços, exerce na segmentação e na relação das diferentes partes do texto.

Podemos registrar ainda cinco dissertações de alunos do Mestrado em Lingüística e Ensino da Língua Portuguesa a serem defendidas em 1997, que tomam por base o Banco de Dados do Chapeuzinho Vermelho. Os trabalhos abordam a coesão temporal, a coesão lexical, a repetição, a referência pronominal e anafórica e os erros ortográficos nas narrativas escritas.

3. Entre língua oral e língua escrita.

SOARES, Maria E. *A constituição do discurso coeso: estudo evolutivo da produção oral e escrita*. Tese de doutorado. PUC/RJ, 1991.

A tese analisa a produção e reprodução de narrativas do ponto de vista evolutivo, nas duas modalidades da língua – oral e escrita, com o objetivo de descobrir as estratégias que as crianças elaboram para instaurar e constituir um texto coeso, a partir de uma discussão teórico-metodológica, relativa ao conceito de texto, como unidade de análise e modelo de produção lingüística; à relação entre dêixis e anáfora, como mecanismos instanciadores da continuidade discursiva, e aos métodos de eliciação de textos. Trabalha-se, igualmente, com a continuidade textual, em termos de sua configuração coesiva, colocando em foco, particularmente, a manutenção dos sujeitos temáticos, através da referência nominal, pronominal e anáfora zero.

- - - - -. Aspectos relativos à produção de narrativas por crianças de 3 a 9 anos. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, (26): 72 - 109, jan/jun. 1994.

O artigo apresenta um estudo exploratório realizado para verificar o uso de delimitadores convencionais, na produção oral e escrita de crianças de 3 a 9 anos, como um dos recursos responsáveis pela organização do texto que possibilitam a continuidade das entidades por ele introduzidas. São verificados também os recursos utilizados para garantir a permanência do sujeito temático, numa narrativa em que apenas esta entidade é colocada em foco e, ao final, são discutidas questões metodológicas relativas ao modo de eliciação de textos.

----- . Desenvolvimento do esquema narrativo por crianças de 3 a 9 anos. *Anais do XXV Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos-GEL*. São Paulo, 1995.

A pesquisa relatada no trabalho focaliza a produção oral e escrita de crianças entre 3 e 9 anos, com o objetivo de analisar o modo como segmentam um evento nuclear em função das categorias da narrativa e das relações semânticas entre os diversos segmentos.

----- . Encadeamento e elaboração de circunstâncias na construção de narrativas de crianças. *Anais do IX Encontro Nacional da ANPOLL*. Vol. 2. João Pessoa, 1995.

Este estudo procura investigar o modo como a criança lida para estabelecer elos coesivos no texto, encadeando segmentos (orações, períodos e parágrafos) da narrativa, e para elaborar circunstâncias que dêem continuidade à ação enunciada, de modo geral, no início do texto.

----- . Continuidade temática e referencial na produção de narrativas por crianças. *MOARA – Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras da UFPA*. Belém, vol. 1, Nº 5, 1996.

O artigo analisa a emergência da habilidade de estabelecer um controle global sobre o texto, enfocando particularmente, a questão da introdução e permanência das entidades dentro do texto e, conseqüentemente, a perspectiva da continuidade temática e referencial.

----- . Relações dêiticas e anafóricas na produção de narrativas por crianças. *Anais do I Congresso Internacional da ABRALIN*. Salvador, 1997.

O trabalho tem como objetivo discutir a dêixis e a anáfora como mecanismos instanciadores de conectividade e discute as condições segundo as quais se considera um dado signo como dêítico ou anafórico, do que decorre sua caracterização como textual ou não textual.

MIRANDA, Ana E.B.de. *Semantic and pragmatic analysis of narrative discourse in language impaired and nonimpaired children*. Tese de doutorado. Harvard University. USA, 1995.

O trabalho investiga a natureza dos problemas comunicativos apresentados por crianças com deficiência lingüística. Para tanto,

compara a produção de narrativas destas crianças com a de crianças normais, quanto aos seguintes aspectos: fluência, uso de conectivos, uso da referência e relação entre esses fatores e a estrutura da narrativa.

DE MACEDO, A.C.P.S. *A cross-cultural analysis of some fuzzy semantic categories using English speaking and Portuguese speaking subjects*. PhD thesis. University of Leeds, England - U.K., 1995.

Nesta tese, a autora investiga o modo como brasileiros e americanos organizam categorias semânticas, calculando o nível de concordância intra e intergrupos em relação ao grau de tipicidade atribuído a cada item. Os resultados indicaram que, embora haja alguma correspondência no comportamento categorizacional dos dois grupos e nas suas descrições sobre funções e atributos associados com os membros das categorias, restrições culturais também existem e parecem influenciar decisões de categorização. Além disso, o desempenho dos sujeitos sugere que comportamentos de categorização são motivados tanto por uma visão prototípica da categoria baseada no compartilhamento de funções, quanto numa visão esquemática baseada em instanciações motivadas pelo conhecimento de mundo do indivíduo.

- - - -. *Definições populares na formação de conceitos*. XV Encontro do Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste – GELNE, Natal/RN, novembro, 1996.

A pesquisa investiga definições populares empregadas por trinta falantes do português brasileiro para expressarem o conceito transmitido pelos supraordenados de dez categorias semânticas, em comparação com aquelas definições obtidas de setenta e seis sujeitos falantes do inglês americano. Os resultados apontam para uma estreita correspondência lingüística entre os comportamentos dos dois grupos e destacam peculiaridades específicas à cultura, que governam a frequência e o uso de certas relações semânticas.

4. Projetos de Pesquisa em andamento.

À linha de pesquisa Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem, do Mestrado em Lingüística e Ensino da Língua

Portuguesa, estão vinculados seis Projetos de Pesquisa, que serão descritos abaixo.

Base computadorizada para análise comparativa da produção oral e escrita – Projeto iniciado em 1994, liderado pela Profa. Nadja da Costa Ribeiro Moreira, com a participação da Profa. Maria Elias Soares, de bolsistas do PIBIC e alunos do Mestrado, tem como objetivo a incorporação dos dados do português (textos narrativos e descritivos das quatro primeiras séries das classes média e baixa) a uma base internacional de dados da escrita infantil, constituída de dados do espanhol e do italiano, para fins de estudos comparativos sobre a aquisição da escrita.

Projeto Cadernos sala de aula. Coordenado pelo Profa. Iúta Lerche Vieira Rocha, com a colaboração da Profa. Nadja da Costa Ribeiro Moreira, o projeto visa à elaboração de material instrucional em leitura e escrita, com base em fundamentos lingüísticos, numa abordagem produtiva do ensino da língua portuguesa.

Estratégias de representação do discurso direto na escrita de crianças – O projeto visa explicitar as estratégias usadas pelas crianças para lidar com o discurso reportado na perspectiva da aquisição do sistema lingüístico do português e da produção do texto escrito, de modo a fornecer elementos para estudos comparativos com o espanhol e o italiano.

Compreensão da segmentação ortográfica em crianças. Estudo comparativo – português/espanhol – da segmentação gráfica das formas pronominais clíticas de crianças das séries iniciais utilizando os contrastes existentes entre a ortografia das duas línguas. Coordenado pela Profa. Nadja da Costa Ribeiro Moreira.

Comportamentos de categorização semântica em crianças. Coordenado pela Profa. Ana Cristina Pelosi Silva de Macedo, o projeto tem como objetivo analisar a evolução do processo cognitivo na aquisição e organização de categorias semânticas conforme refletido nos comportamentos de categorização em crianças de 3 a 7 anos.

Aquisição da escrita: aspectos ortográficos. É objetivo da pesquisa, coordenada pela Profa. Nadja da Costa Ribeiro Moreira, estabelecer uma escala de referência sobre o padrão evolutivo de elementos e seqüências gráficas que apresentam particularidades ortográficas

tradicionalmente caracterizados como problemáticas, examinando fatores possivelmente interferentes nessa evolução.

A PESQUISA EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Ana Maria de Mattos Guimarães - UFRGS

Gostaria de iniciar agradecendo à Abralin a acolhida ao grupo que trabalha com aquisição da linguagem no Brasil hoje. Lamentavelmente, compromissos assumidos no exterior impedem-me de fazê-lo pessoalmente, mas os colegas designados para participarem dessa mesa redonda certamente farão com mais brilho a representação desse grupo.

Na verdade, esse é um grupo oriundo do GT de Psicolinguística da ANPOLL, na qual se mantém há vários anos. Em julho de 1996, esse mesmo grupo foi desafiado a montar uma proposta de atividades para o biênio 97-98 e foi então que surgiu a idéia de pensá-lo na sua amplitude máxima. O primeiro passo foi a verificação de que a linha prioritária de ação do GT de Psicolinguística se relacionava à aquisição da linguagem. O segundo foi a proposta de, nesse espaço de tempo, mapear o estado da área no Brasil.

Como coordenadora nesse momento do GT, entendi que o Congresso da Abralin seria uma oportunidade rica para dar início a essa discussão, a partir do que sugeri à sua coordenação essa mesa-redonda.

Há pontos importantes a serem considerados nessa discussão:

- afinal qual é a repercussão dos estudos de aquisição no Brasil?
- que perspectivas teóricas embasam-nos?
- há perspectivas de financiamento para a área?
- que resultados concretos foram produzidos sobre a aquisição da linguagem por crianças brasileiras?
- qual o perfil da área em termos de GRUPOS DE PESQUISA/Pós Graduação?

Quero enfatizar que a proposta de encaminhamento dessa discussão leva-me a assumir uma linha mais política do que

acadêmica propriamente dita (ainda que pessoalmente não acredite em acadêmico desvinculado do político). Trata-se de uma posição pouco comum na área da Linguística, ou melhor, da “ciência” linguística e vou tentar explicitá-la, colocando-me, por vezes, no papel de advogada do diabo.

Assim, quando se questiona a repercussão dos estudos da aquisição no Brasil, é preciso inicialmente pensar no para quê devem ser considerados. São dados para evidenciar uma determinada posição teórica ou servem como ponto de partida para novas reflexões teóricas ou ainda serão aplicados a problemas de aprendizagem de linguagem e, portanto, serão clinicamente apresentados? Tem-se, pois, que analisar essas particularidades da área, que envolvem diferentes propostas de análise, com profundo caráter interdisciplinar, para avaliar sua repercussão.

Tenho convicção de que os dados da aquisição da linguagem são extremamente importantes para a teoria linguística. O difícil é verificar como nela eles se fazem presentes. Nesse sentido, uma possibilidade é avaliar como a área tem aparecido no conjunto da pesquisa linguística brasileira. Tomando por base o que considero os dois mais importantes congressos da linguística brasileira (congressos da ANPOLL e da ABRALIN, respectivamente), temos os seguintes dados:

X Congresso Nacional da Anpoll, João Pessoa, 1996: 26 dos 325 trabalhos apresentados, ou seja, 8%;

I Congresso Internacional da Abralín, Salvador, 1995: 16 dos 229 (5,7%).

Para tentar torná-los mais significativos, podemos procurar uma comparação com outras áreas. Aleatoriamente escolhemos Análise do Discurso e Sociolinguística (dados retirados de Marcuschi, 1996:20-22). A primeira apresentou 36 trabalhos na Anpoll (11,1%) e 49 (21,4%) na Abralín; a segunda, 14 em João Pessoa (4,3%) e 35 em Salvador (15,3%). O quadro de nossa área, sob o ângulo da presença em congressos nacionais, não é, pois, muito alentador.

Seria, entretanto, simplista uma análise que tomasse em consideração esse único parâmetro; a ele obrigatoriamente devem se

reunir dados de publicações, teses e dissertações defendidas, etc. De qualquer modo, acho que deve ser pensado como um indicativo.

Essa situação não é, entretanto, muito diversa do conjunto nacional da área de Linguística, como revelado por Marcuschi, 1996: “Creio que já deu para perceber que, se a pesquisa linguística hoje no Brasil deveria ser caracterizada pela produção apresentada nos Congressos, as suas perspectivas não são as mais promissoras. (...) Estou preocupado com o rumo da pesquisa porque estamos formando um número demasiado grande de pessoas em assuntos gerais e poucos em questões nucleares de cada especialidade.”.(Boletim da Abralín, nº19,p.23)

A área tem, por outro lado, seu próprio congresso. As três edições do Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem - a última ocorreu em 1994- foram realizadas no Rio Grande do Sul (com grande sucesso nacional, diga-se de passagem), graças aos esforços da PUCRS. O modelo adotado difere, contudo, de outras áreas, que optam por congressos itinerantes, como forma possível de uma maior integração em nível nacional. Com isso, o esforço da realização de um congresso desse porte ficou restrito ao Rio Grande do Sul.

A verificação de grupos de pesquisa, a partir do que está arrolado no IBICT/CNPq (correspondendo, na verdade, a 1993), mostra a existência de 22 grupos de pesquisa que tratam de questões de aquisição e desenvolvimento de língua falada e escrita (L1 e L2) na área de Ciências Humanas e Sociais, o que serviria para atestar sua pujança. Ocorre, contudo, que aproximadamente 7 desses grupos, ainda que tratando de assuntos relacionados com aquisição (sobretudo relacionados à escrita, leitura e alfabetização), não têm orientação linguística, mas vinculam-se a educação e psicologia, por exemplo. Os quinze restantes distribuem-se por apenas 11 universidades: UFRGS; PUCRS; UFPEL (no Rio Grande do Sul); UFSC (em S. Catarina); PUCSP e UNICAMP (em São Paulo); PUCRJ (no Rio de Janeiro); UnB (Brasília); UFBA (Bahia); UFAL (Alagoas); UFPe (Pernambuco).

São pesquisadores dessas mesmas universidades (no Rio Grande do Sul: UFRGS, PUCRS, UCPel, UFSC; em Santa Catarina: UFSC; em São Paulo: USP, UNICAMP, PUCSP; no Rio

de Janeiro: PUCRJ e na Bahia: UFB) que compõem atualmente o GT de Psicolinguística da ANPOLL. Há, pois, um forte indicativo de que o maior espraiamento da área se dá no RG do Sul, seguido de S.Paulo, que parecem constituir os dois pólos mais atuantes no cenário nacional.

Esse é um levantamento que necessita ser confirmado por dados mais atualizados, o que a proposta de GT de Psicolinguística deverá apresentar até julho de 1998, abrangendo: objeto da pesquisa (linguagem oral, linguagem escrita, faixa etária, aquisição de língua materna ou de língua estrangeira); metodologia utilizada (coleta transversal, acompanhamento longitudinal, existência ou não de banco de dados, tipo de transcrição empregado, faixa etária analisada); proposta teórica (diferentes enfoques subjacentes à pesquisa, bibliografia indicada).

Há uma tradição do GT de Psicolinguística com relação à linha de pesquisa de aquisição da linguagem. A situação de hoje nos mostra grupos de pesquisa e pesquisadores isolados atuando em diferentes projetos. Tais estudos são esparsos e de alguma forma apontam distanciamentos metodológicos/teóricos e de objeto de pesquisa do grupo. Mostram sobretudo o isolamento entre os estudiosos desse campo de estudo.

A proposta do Plano de Trabalho foi a de lançar uma reflexão sobre o estado atual das pesquisas psicolinguística na área da aquisição da linguagem, com a finalidade de provocar, a partir do conhecimento mútuo dos diferentes projetos em andamento, uma melhor articulação entre as diferentes linhas de pesquisa no Brasil. Isto deverá ocorrer se houver:

- 1 - uma sistematização das diferentes linhas teóricas do estudo da aquisição da linguagem no Brasil, de forma a permitir divulgar as tendências atuais da pesquisa na área;
- 2 - um levantamento preciso dos objetos da pesquisa em aquisição, das diferentes metodologias em uso e das bibliografias indicadas;
- 3- e, finalmente, a identificação dos aspectos positivos e dos limitadores do processo de desenvolvimento da área no Brasil.

Enquanto esse trabalho se desenvolve, não se pode perder de vista alguns parâmetros, que precisam ser melhor discutidos pela área. Trazemos de volta, então, a segunda questão levantada no

início de nossa apresentação, ou seja, aquela que diz respeito às perspectivas teóricas assumidas pela área. Como estabelecer pontos de contato entre elas, de forma que, respeitando a filiação teórica do pesquisador, se possa pensar em projetos ambiciosos, em nível nacional? Enfatizo que não é o caso de todos nos transformarmos em sócio-interacionistas, por exemplo, mas é preciso que se coloque em prática debates que já vêm ocorrendo na área. Lembro a respeito o recente lançamento da obra organizada por Maria Fausta Pereira de Castro, *O método e o dado no estudo da linguagem* (Campinas, Editora da UNICAMP, 1996), em que dois excelentes artigos (um de Maria Cecília Perrone e outro de Letícia Corrêa) colocam o cerne desse debate à mostra: afinal, que metodologia utilizar para gerar os dados de aquisição? Observacional ou experimental? Seguir a prática de uma metodologia de consenso universal - vide a esse respeito a maior parte dos artigos publicados no *Journal of Child Language* ou não? Reduzir a questão à prática metodológica ou encarar que a interpretação do dado é tão cabeluda quanto? Afinal, qual a distância entre o método observacional usado por Brown (1973) ou no Projeto CHILDES(1990) e a postura adotada pelo que, talvez impropriamente, chamo de Escola de Campinas, criada a partir do sócio-interacionista de Cláudia de Lemos?

Volto a pensar que talvez a realidade brasileira esteja um pouco distante da realidade mundial. São poucos os trabalhos brasileiros publicados internacionalmente. O recente *The handbook of child language* (1995), em suas quase 800 páginas, não faz referência a trabalhos nacionais. Mesmo trabalhos interlinguísticos de porte (e.g. os de Slobin) deixam a língua portuguesa de lado. Isto não tem relação com o isolamento de nossos pesquisadores? Em outras palavras, será que a desarticulação entre as pesquisas em nível nacional não acaba tendo uma repercussão negativa no exterior?

Aparentemente, o que até aqui foi enfocado trouxe uma visão um tanto pessimista da área, com a intenção de provocar um debate mais amplo. Certamente os debatedores dessa mesa redonda tratarão de mostrar o lado positivo e punjante do que hoje se faz em aquisição de linguagem no Brasil. Na verdade, a realidade apresentada deve ser pensada como o início do sério trabalho de pesquisa que desenvolvemos, pois não se pode esquecer que a

pesquisa em aquisição da linguagem é bastante nova em nosso país. Os excelentes bancos de dados de que hoje dispomos consumiram (sobretudo quando pensamos em coletas longitudinais) longo tempo de nossos pesquisadores e devem servir como alavanca para próximos trabalhos.

Por isso, conluo conclamando a área a aceitar o diálogo em nível nacional. A importância de se partilhar o conhecimento sobre a realidade da aquisição do português brasileiro leva necessariamente à proposta desafiadora de se pensar em um grupo de pesquisa em nível nacional, que proponha um grande ‘trial’ de subáreas, envolvendo representantes das diversas regiões do país, e que possa voltar a pensar em um congresso da área e uma revista própria. Como se vê, trabalho é o que não falta...

CONSOANTES IMPLOSIVAS: ÁREAS CONSERVADORAS NO ‘FALAR BAIANO’

Jacyra Mota (UFBA)

Vera Rollemberg (UFBA)

1. Introdução

Com base em dados do *Atlas Prévio dos Falares Baianos (APFB)*⁸⁹, *Atlas Lingüístico de Sergipe (ALS)*⁹⁰ e *Esboço de um Atlas Lingüístico de Minas Gerais (EALMG)*⁹¹, analisam-se as realizações consonânticas em coda silábica, na Bahia, em Sergipe e na parte setentrional de Minas Gerais — área identificada por Antenor Nascentes como do ‘falar baiano’, em sua conhecida proposta de divisão do Brasil em áreas dialetais⁹² (cf. mapa 1).

O estudo das consoantes em distribuição implosiva possibilita a delimitação de subáreas do ‘falar baiano’ que apresentam um maior índice de conservadorismo quanto às realizações constrictivas ou quanto às líquidas, como veremos a seguir.

2. Consoantes constrictivas

Em coda silábica, as consoantes constrictivas podem realizar-se, no português do Brasil, como alveolares [s, z] ou como palatais [ʃ, ʒ] em formas monovocabulares como *raspa*, *pasta*, *casca*

⁸⁹ Cf. Rossi, Nelson *et alii.*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1963.

⁹⁰ Cf. Ferreira, Carlota; Mota, Jacyra; Freitas, Judith; Andrade, Nadja; Cardoso, Suzana; Rollemberg, Vera & Rossi, Nelson. Salvador: Universidade Federal da Bahia/ Fundação Estadual de Cultura do Estado de Sergipe, 1987.

⁹¹ Cf. Ribeiro, José; Zágari, Mário Roberto; Passini, José & Gaio, Antônio Pereira. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, vol. I, 1977.

⁹² Cf. Nascentes, Antenor. *O Linguajar Carioca*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Simões, 1953, p. 25-6.

(realizadas ra[s]pa ou ra[□]pa, pa[s]ta ou pa[□]ta, ca[s]ca ou ca[□]ca) e *desde, musgo, asma* (realizadas de[z]de ou de[□]de, mu[z]go ou mu[□]go, a[z]ma ou a[□]ma) ou em seqüências como *três cadernos, dois livros* (realizadas, respectivamente, como trê[s] caderno[s] ou três[□] caderno[□], com as variantes surdas e doi[z] livros ou doi[□] livros, com as sonoras correspondentes).

De uma perspectiva diacrônica, o processo de palatalização das constrictivas anteriores (/s,z/), nessa distribuição, é assim comentado por Teyssier :

“Podemos emitir várias hipóteses sobre a maneira como se operou este chiamento geral dos -s e -z implosivos no português europeu. Num primeiro momento seríamos tentado a ligar o fenômeno à transformação que o sistema das “sibilantes” sofreu no decorrer do século XVI: enquanto as antigas ápico-alveolares se transformavam em predorsodontais em início de sílaba, elas se teriam palatalizado em final de sílaba, tornando-se assim chiantes. Mas se esta pronúncia chiante se havia produzido desde o século XVI, compreende-se mal que o português do Brasil, na sua forma mais comum, e particularmente em Minas Gerais, região densamente povoada no século XVIII, não pratique o chiamento e pronuncie os -s e -z implosivos como sibilantes puras. Uma segunda hipótese se afigura, então, mais provável: os -s e -z implosivos teriam sido inicialmente sibilantes, e, em época mais tardia, compreendida entre o século XVI e a data do primeiro testemunho (Verney, 1746), é que se teria produzido o chiamento”⁹³.

As áreas brasileiras apresentam-se mais conservadoras ou menos conservadoras quanto a essas realizações: em algumas,

⁹³ Cf. Teyssier, Paul. *História da língua portuguesa*. Trad. port. de Celso Cunha. Lisboa: Sá da Costa, 1982, p.55. Refere-se a Verney, Luis António. *Verdadeiro método de estudar*. Ed. de António Salgado Júnior. Lisboa: Sá da Costa, vol. I, 1949, p.77-78.

como, por exemplo, a mineira, conservam-se as realizações alveolares; em outras, como a carioca, predominam as variantes palatais.

2.1 O ‘falar baiano’

O ‘falar baiano’, analisado a partir dos dados dos atlas lingüísticos citados, apresenta, com relação às constrictivas implosivas, duas áreas dialetais distintas: a de Bahia-Sergipe e a da área norte, nordeste e noroeste de Minas Gerais.

Na área Bahia-Sergipe, registra-se a presença tanto de constrictivas alveolares ([s, z]) quanto de constrictivas palatais ([ʃ, ʒ]), além de realizações mistas, com transição articulatória de palatal para alveolar ([ʃs]) ou de alveolar para palatal ([sʃ]), e realizações minoritariamente representadas, como a constrictiva faríngea ([h]) ou o zero fonético.

Para Minas Gerais, documenta-se exclusivamente a variante alveolar, tanto em sílaba medial, quanto em sílaba final diante de pausa.

2.1.1 Dados do *APFB*, do *ALS* e do *EALMG*

Deixando de lado as realizações sonoras — pouco documentadas no *corpus* — analisamos a ocorrência de constrictivas não-sonoras em dois contextos: em sílaba medial de palavra e em sílaba final diante de pausa. No contexto final de palavra, diante de consoante de vocábulo subsequente, o reduzido número de ocorrências, em virtude das respostas basicamente monovocabulares cartografadas, impossibilita a análise.

2.1.2 Subáreas mais conservadoras

Confrontados os dados das três áreas, verifica-se que a área mineira do ‘falar baiano’ é a mais conservadora, com ocorrência exclusiva de alveolares. As áreas de Bahia e Sergipe encontram-se em estágios distintos quanto ao processo de palatalização de constrictivas implosivas: a Bahia apresenta-se mais conservadora, com predominância das variantes alveolares, tanto em posição

medial de palavra (54%), quanto em distribuição final diante de pausa (64.64%), enquanto, em Sergipe, a variante alveolar predomina apenas no contexto que menos favorece a palatal — final de vocábulo diante de pausa (72.62%) —, registrando-se, em sílaba interna, um maior índice de realizações palatais (67%).

Vale lembrar que o processo de palatalização das constrictivas alveolares inicia-se em sílaba interna, sob o condicionamento de fatores contextuais, estendendo-se, posteriormente, às realizações diante de pausa — fato já observado por Silva Neto, ao tratar da difusão, no Brasil, da “pronúncia palatal”⁹⁴.

Levando em consideração a distribuição areal da alveolar, em final de vocábulo diante de pausa, em Bahia-Sergipe, observa-se que ela é variante única, sem a concorrência da palatal, em uma área que compreende parte da região contígua a Minas Gerais — na zona do Extremo Sul, os pontos 10 e 50; na de Vitória da Conquista, os pontos 24 e 25; na zona da Serra Geral, os pontos 34, 35 e 36 — e que se estende, em direção ao norte, até o ponto 31, na zona da Chapada Diamantina, e, às margens do São Francisco, aos pontos 43, 42, 40 e 38, na Bahia, 62 e 61, em Sergipe; a oeste, na zona de Barreiras, chega ao ponto 49. Na zona litorânea, em direção sul-norte, a área de conservação da alveolar na Bahia compreende os pontos 12, 11 e 9, do Extremo Sul, 8 e 7 da Zona do Cacau, estendendo-se para o interior até o ponto 22, na zona de Jequié. Em área não contígua, encontram-se os pontos 1 e 2, do Litoral Norte, chegando ao ponto 53, em Sergipe. Encontra-se, ainda, a variante alveolar como única realização em quatro pontos da região compreendida entre o leste da Chapada Diamantina (ponto 30), a região da encosta da Chapada Diamantina (ponto 28), a zona de Senhor do Bonfim (ponto 27) e a Zona de Feira de Santana (ponto 18) e, em Sergipe, em dois outros pontos da zona do Oeste, o ponto 60 e o ponto 63 (cf. mapa 2).

3. Consoante líquida lateral

⁹⁴ Cf. SILVA NETO, Serafim da. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. 5ª ed., Rio de Janeiro: Presença; [Brasília]:INL, 1986, p.173.

A consoante líquida lateral em distribuição implosiva realiza-se mais generalizadamente em território brasileiro sob uma semivogal velar (ca[w]vo, capita[w]), variante que é inovadora em relação à consoante lateral velarizada (ca[□□]vo, capita[□□]), característica do extremo sul do país.

3.1 O ‘falar baiano’

Os dados cartografados nos mencionados atlas lingüísticos documentam, nas áreas do ‘falar baiano’ que recobrem, ao lado dessas variantes diatópicas, que permitem o estabelecimento de subáreas dialetais distintas, também variantes consonânticas que se configuram como diastráticas (ca[x]vo, ca[r]vo, capita[□□]), explicáveis pelo perfil sociocultural dos informantes, que, apesar de sua alta freqüência, não são aqui objeto de exame.

3.1.1 Dados do *APFB*, do *ALS* e do *EALMG*

Analisamos as realizações lateral velarizada e semivogal velar para a líquida lateral implosiva, em sílaba interna e em sílaba final de vocábulo.

Para a área de Bahia-Sergipe verifica-se a ocorrência de ambas as realizações, sendo a lateral velarizada mais freqüente na Bahia e a semivogal velar em Sergipe.

Quanto a Minas Gerais, o primeiro volume do *EALMG* contém apenas uma carta (nº 29 - Salto mortal) que documenta a lateral implosiva, em um número reduzido de pontos. Na subárea do norte, nordeste e noroeste, a semivogal velar figura em apenas cinco pontos e não há registro da lateral velarizada, ausente, aliás, em todo o Estado.

3.1.2 Subáreas mais conservadoras

A partir dos dados reunidos, ressaltando-se seu reduzido número para Minas Gerais, pode-se dizer que o processo que vem resultando na substituição da implosiva lateral velarizada pela semivogal velar encontra-se em estágios distintos no ‘falar baiano’: a Bahia, onde a lateral velarizada alcança os mais altos índices

percentuais (55.77 % x 44.23 %), caracteriza-se como a área mais conservadora; segue-se a área sergipana, em que se documentam as duas variantes, mas os índices de ocorrência da variante inovadora são bem mais altos do que os da lateral (81,25 % x 18.75 %); e, finalmente, a área mineira, onde, a julgar pela única carta do *EALMG*, o processo já se encontra mais avançado, não se registrando a lateral velarizada.

Note-se que a lateral velarizada é muito pouco freqüente, mesmo entre falantes cultos da área Bahia-Sergipe, entre os quais representa, salvo engano, uma variante geracional dos mais velhos.

Do ponto de vista da distribuição areal, delinea-se, no 'falar baiano' para a variante lateral conservadora uma distribuição geográfica bem definida. No sentido leste-oeste, partindo de dois pontos da zona Litoral de Sergipe (pontos 51 e 56), estende-se compactamente em território baiano da zona do Litoral Norte (ponto 2) e da zona do Nordeste (pontos 13, 14, 15 e 16) até o extremo oeste, na zona de Barreiras (pontos 46, 47, 49 e 48); nesta área, acompanha, na Bahia, todo o curso do rio São Francisco (pontos 45, 43, 42, 41, 40, 38 e 37) e alcança ainda duas localidades ribeirinhas de Sergipe (pontos 65 e 64). Na direção norte-sul, entremeia-se uma zona inovadora em que ela deixa de figurar, para reaparecer nas localidades do extremo sul do Estado (pontos 8, 9, 10, 11, 12 e 50) (cf. mapa 3).

Mais do que isso: a lateral velarizada é realização única em dezenove dos trinta e sete pontos da subárea conservadora descrita, distribuídos um deles em Sergipe (ponto 65) e os demais na Bahia, do litoral ao extremo oeste (cf. pontos assinalados no mapa 3).

4. Consoante líquida não-lateral

Quanto à consoante líquida não-lateral implosiva, os dialetos brasileiros repartem-se, em linhas gerais, entre os que apresentam o predomínio de variantes anteriores (a□□□□□□□co, a□□□□□□□) e o de variantes posteriorizadas, seja de articulação velar (a[x]co), seja uvular (a[ρ]co), seja faríngea (a[h]co).

4.1 O 'falar baiano'

A presença majoritária, documentada nos atlas lingüísticos examinados, de uma articulação posterior, velar ou uvular, e até mesmo faríngea, insere o ‘falar baiano’ entre aquelas áreas dialetais em que a consoante vibrante alveolar múltipla vem adquirindo outros traços articulatórios distintivos, seja de modo de articulação — constrictivizando-se —, seja de zona de articulação — posteriorizando-se —, para reforçar sua oposição à vibrante simples. O seu apagamento em final de vocábulo, registrado com alto percentual (calcanhá[□□], lavradô[□]), à semelhança do que ocorre na maioria dos dialetos brasileiros e até mesmo entre falantes escolarizados de áreas urbanas, representa um outro estágio do processo a que se vem sujeitando essa consoante, com a conseqüente simplificação da estrutura silábica em final vocabular em direção ao padrão constituído de consoante + vogal.

4.1.1 Dados do APFB, do ALS e do EALMG

As concretizações da consoante líquida não-lateral implósiva foram também examinadas em seus dois contextos de ocorrência, desprezadas as variantes menos freqüentes.

Na área Bahia-Sergipe, documenta-se, em todos os pontos investigados, a posteriorização da consoante, seja sob uma realização uvular, na Bahia, seja sob uma velar ou uma faríngea em Sergipe, essa última de ocorrência ainda reduzida, que coocorrem com variantes vibrantes alveolares e vibrante palatal retroflexa.

Quanto à área mineira do ‘falar baiano’, a variante posteriorizada velar tem percentual de ocorrência ligeiramente mais elevado do que a alveolar.

4.1.2 Subáreas mais conservadoras

Constatam-se, desse modo, no ‘falar baiano’ diferentes estágios para o processo que vem atingindo a consoante líquida não-lateral em distribuição implósiva. Na Bahia é significativo o índice de ocorrência das vibrantes alveolares (75.48 %) configurando-se, uma vez mais, essa área como a mais conservadora; na área mineira, distribuem-se mais ou menos equilibradamente as variantes anterior (47.69 %) e posterior (52.31 %); em Sergipe, porém, o índice de conservação da líquida não-lateral alveolar reduz-se a apenas 5.63 %.

Quanto à distribuição geográfica, é digno de nota que as variantes alveolares ainda se disseminam por quase todo o território da Bahia, à exceção de três pontos do extremo sul (pontos 9, 11 e 12) e de dois pontos contíguos, um na zona fisiográfica de Feira de Santana (ponto 18), outro na da Encosta da Chapada Diamantina (ponto 28) e em um ponto isolado da zona de Vitória da Conquista (ponto 24).

Em Sergipe, ao contrário, concentram-se em apenas quatro pontos do extremo norte, três deles à margem do rio São Francisco (pontos 61, 62, 64 e 63).

Quanto à Minas Gerais, estende-se na direção leste-oeste da área do falar dito 'abaianado'⁹⁵, deixando de figurar em dois pontos na zona extrema oriental de Mucuri (pontos 23 e 22), dois na zona de Montes Claros (pontos 1B e 1A), um da zona do Alto Médio São Francisco (ponto 6) e um (ponto 2A) na zona extrema ocidental de Paracatu (cf. mapa 4).

Note-se, porém, que a vibrante alveolar também se faz presente mais ao sul, na área do falar dito 'mineiro' e em um ponto isolado do falar 'apaulistado'⁹⁶.

5. Considerações finais

Algumas considerações sobre características da área do 'falar baiano' compreendida pelos estados de Bahia e Sergipe e norte, nordeste e noroeste de Minas Gerais podem ser feitas a partir da análise dos dados fornecidos pelo *APFB*, *ALS* e *EALMG*, tais como:

a) Com relação às consoantes em distribuição final de sílaba, essas áreas apresentam-se com diferentes graus de conservadorismo, a depender da realização consonântica considerada:

- para as constrictivas, a área de Minas Gerais destaca-se como a mais conservadora, seguindo-se a da Bahia e, por fim, a de Sergipe;

⁹⁵ Cf. ZÁGARI, Mário Roberto. Esboço de um Atlas Lingüístico de Minas Gerais. In: Seminário nacional 'Caminhos e Perspectivas para a Geolingüística no Brasil'. Salvador, Instituto de Letras, UFBA, 1996, p. 17.

⁹⁶ IDEM, *Ibidem*, p.18-19.

- considerando-se as líquidas — lateral ou não-lateral — é a Bahia que se apresenta com o maior índice de conservadorismo; para a lateral, Sergipe situa-se em segundo lugar, ressaltando-se os poucos dados disponíveis no *EALMG*, que fazem supor ser a área mineira, neste caso, a menos conservadora; para a não-lateral, a zona mineira encontra-se em um estágio de conservadorismo bem maior do que a sergipana.

b) Por outro lado, os dados referentes à líquida não-lateral implosiva vêm, mais uma vez, em favor da integração da área norte, nordeste e noroeste de Minas ao ‘falar baiano’, fato já salientado por outros estudiosos.

c) Os fatos analisados levam-nos a admitir a existência de subáreas dialetais dentro do que se identifica como o ‘falar baiano’, áreas essas ainda não inteiramente delimitadas.

ATLAS REGIONAIS E INTERCOMPARAÇÃO DE DADOS:UM PASSO PARA O ATLAS LINGÜÍSTICO DO BRASIL

Suzana Alice Marcelino Cardoso
Universidade Federal da Bahia

Os atlas lingüísticos brasileiros até agora publicados -- *Atlas Prévio dos Falares Baianos (APFB)*⁹⁷, *Esboço de um Atlas Lingüístico de Minas Gerais (EALMG)*⁹⁸, *Atlas Lingüístico da Paraíba (ALPb)*⁹⁹, *Atlas Lingüístico de Sergipe (ALS)*¹⁰⁰ e *Atlas Lingüístico do Paraná (ALPr)*¹⁰¹ -- oferecem um reduzido número de informações coincidentes e as cartas comuns a todos não ultrapassam um modesto conjunto de três, como se vê no Quadro 1. Se há, por um lado, um considerável volume de informações contidas em cada um deles, por outro, a par de aspectos de natureza fonética que podem ser generalizadamente explorados, os dados léxico-semânticos intercomparáveis se apresentam muito restritos. Esse descompasso traz a nível nacional algumas desvantagens quando se buscam dados para definir e encontrar as particularidades que existem ou traços comuns que se difundem por todo o território nacional.

Quadro 1

Distribuição de cartas comuns

<i>APFB, ALS, ALPb, EALMG, ALPr</i>	03 cartas
<i>APFB, ALS, ALPb, ALPr</i>	06 cartas

⁹⁷ Nelson Rossi. Rio de Janeiro: INL:MEC, 1963.

⁹⁸ Mário Zágari et alii. Rio de Janeiro: MEC: Fundação Casa de Rui Barbosa: Universidade Federal de Juiz de Fora, 1977.

⁹⁹ Maria do Socorro Aragão, Cleusa Bezerra de Menezes. Brasília, CNPq:UFPB, 1984.

¹⁰⁰ Carlota Ferreira et alii. Salvador, UFBA:FUNDESC, 1987.

¹⁰¹ Vanderci Aguilera. Curitiba, 1995.

	<i>APFB, ALS, ALPb</i>	12 cartas
	<i>APFB, ALS, ALPr</i>	08 cartas
	<i>ALPb, EALMG, ALPr</i>	02 cartas
	<i>APFB, ALS</i>	111
cartas		
	<i>ALPb, EALMG</i>	13 cartas
	<i>ALPb, ALPr</i>	06 cartas
	<i>EALMG, ALPr</i>	08 cartas

Os dados constantes do Quadro 1 por si só descrevem a situação. O nível de coincidência de informações é muito baixo e a possibilidade de intercomparação no campo léxico-semântico mais abrangente reduz-se ao que se registra em três cartas que recobrem os conceitos “estrela cadente”, “arco-íris” e “nevoeiro”.

Considerando-se a importância de uma visão de conjunto da realidade lingüística brasileira, tomada nos diferentes níveis de manifestação, torna-se evidente a necessidade de caminhar-se ao encontro desse desiderato que tem não só uma finalidade lingüística *stricto sensu*, mas também pode atingir objetivos de interesse de ramos do conhecimento afins. Quero, por exemplo, particularizar a contribuição da dialectologia para os estudos de antropologia social e da história do povoamento do Brasil, a qual será mais eficaz na medida em que propiciar uma macrovisão da realidade brasileira.

Dessa forma examino, nesta comunicação, os atlas lingüísticos brasileiros já publicados, buscando encontrar pontos que permitam um ensaio da visão nacional da realidade dialetal do Brasil a partir da identificação e análise de fenômenos de natureza fonética e léxico-semântica. Tomo, para tanto, e na impossibilidade de, neste espaço, exaurir as possibilidades que já se oferecem, dois aspectos, um de natureza fonética e outro de caráter léxico-semântico.

Aspectos fonéticos

Destaco, para considerações de ordem fonética, o apagamento da vogal postônica não-final, não por esboçar uma divisão de áreas, mas por caracterizar-se como uma co-variante que tem distribuição estrática e não diatópica, definindo, em consequência, parâmetros de uso a nível nacional (pelo menos no que concerne a essas cinco áreas a que se reportam os atlas lingüísticos já publicados).

O apagamento da vogal postônica não final está documentado na Paraíba, em Sergipe, na Bahia, em Minas Gerais e no Paraná, além de vir citado por Marroquim (1934; 1996)¹⁰² como um fenômeno registrado em Alagoas e Pernambuco. As ocorrências registradas nesses atlas não são numerosas, mas isso se explica pela própria natureza dos dados de um atlas lingüístico, e desses atlas especificamente, não direcionados para a apuração de fatos fonéticos específicos. Por outro lado, como se verá do quadro de ocorrências, a possibilidade de confronto entre lexias que documentem o fenômeno é mínima, pelas razões que todos sabemos.

Assim, registram-se na Bahia , na Paraíba, em Sergipe, Paraná e Minas Gerais, respectivamente, 11, 11, 10, 6 e 2 itens lexicais que documentam a presença/ausência da vogal postônica não-final, como se mostra no Quadro 2, no qual se apresentam, ao lado de cada forma e para cada região, os índices de ocorrências com a ausência da vogal postônica não-final seguidos do número referente aos casos de manutenção dessa vogal.

Quadro 2

Proparoxítonas documentadas nos atlas lingüísticos

	<i>APFB</i>		<i>ALS</i>		<i>EALMG</i>		<i>ALPb</i>		<i>ALPr</i>	
	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+
cálice	47	18	17	0						
clavícula	3	5								
útero	18	6					28	6	69	10

¹⁰² Mário Marroquim. *A língua do Nordeste*. Curitiba: HDLivros, 1996.

	<i>APFB</i>		<i>ALS</i>		<i>EALMG</i>		<i>ALPb</i>		<i>ALPr</i>	
óculos	74	2	28	0						
pérola	15	18	0	4						
verônica	34	28	8	0						
náfego	21	3	3	1						
móvito	28	20								
glândula	51	0	24	0					40	35
pábulo	37	6								
víbora	57	2	4	1						
somítico			7	4						
rótula			0	2			2	4		
triângulo			3	0						
relâmpago					36	67			61	29
búrica					64	4				
córrego							4	3		
cérebro							8	5		
estômago							41	28	44	97
fígado							25	22		
econômico							1	11		
bêbedo							14	9		
árvore							19	3	81	1
pé-de- árvore							41	0		
espírito							29	6		
amígdalas									16	21

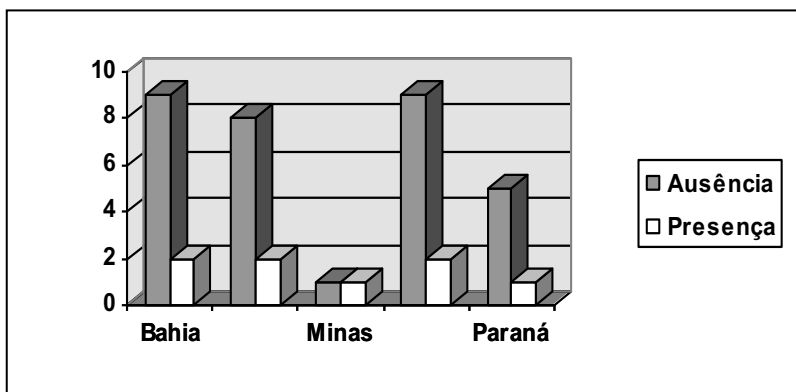
/ - / : Ausência da postônica não-final

/ + / : Presença da postônica não-final

As formas apresentadas na tabela não seguem, como se vê, a ordem alfabética. Estão dispostas segundo ocorrem em cada

atlas, a começar pelo *APFB*, acrescentando-se, a seguir e na ordem em que são enumerados, as informações coincidentes e específicas dos demais.

Os dados fornecidos podem ser resumidos no gráfico a seguir, onde se apresenta a relação entre os casos de presença/ausência da postônica não-final, indicando-se a realização preferencial por região. Convém assinalar, no entanto, que esse resultado foi obtido com base nos atlas lingüísticos e, conseqüentemente, retrata os usos de um único estrato social, ou seja, de informantes de baixa ou nula escolaridade, de áreas rurais e de faixas etárias mais avançadas.



O exame dos dados apresentados permite algumas considerações.

Preliminarmente, observa-se que na sua grande maioria está documentada a variação de usos para cada item, ou seja, há ocorrências com e sem a vogal postônica não-final, à exceção de cinco casos: *glândula* (para Bahia e Sergipe) e *cálice*, *óculos*, *verônica* e *triângulo* (para Sergipe), cujas realizações se deram sempre sem a vogal postônica. Do total de 26 itens, reunido-se as cinco regiões retratadas pelos atlas, 25, com índices diversificados, apresentam variação e apenas um, *triângulo*, com baixa ocorrência (3 e apenas em uma área, Sergipe), foi registrado unicamente sem a vogal postônica não-final. Examinando-se os casos de variação, vê-se delineado um quadro com preferência pela ausência da postônica não-final, embora se registrem para *pérola* (Bahia e Sergipe), *rótula* (Sergipe e Paraíba), *relâmpago* (Minas

Gerais), *estômago* e *amígdalas* (Paraná) realizações com a presença majoritária dessa vogal.

Os itens lexicais que apresentam, de forma preferencial, a perda da vogal postônica não-final são os seguintes: *cálice*, *útero*, *óculos*, *verônica*, *náfego*, *móvito*, *pábulo*, *vibora*, *somítico*, *cérebro*, *bêbedo*, *árvore/pé-de-árvore*, *córrego*, *búrica*, *figado* e *espírito*. Observa-se que no processo de variação ocorrem duas possibilidades de tratamento da sílaba ou da vogal postônica não final as quais podem ser identificadas como casos de:

a) apagamento da sílaba postônica não-final, como sucede em *cale*, *ute / uto*, *oco*, *veronca*, *nafo*, *move*, *pabo*, *biba*, *somico*, *cebo*, *bebo*, *ave/pé-de-ave*, *bura/buro* e *figo*;

b) apagamento da vogal postônica não-final e manutenção da consoante inicial de sílaba que passa a integrar a sílaba anterior, documentado em *utre/utro/utrio*, *oclo/oclos/ocro*, *pabla*, *vibra*, *cebre/ceblo*, *avre/auvre*, *corgo* e *esprito*.

Incluiu-se neste grupo *veronca*, reconhecendo-se, como as transcrições fonéticas dos atlas indicavam, a existência de uma vogal nasal, sem a subsequente realização consonântica. Dessa forma, o que se perdeu foi, na verdade, a sílaba *-ni-* na sua inteireza, remanescendo a nasalidade na vogal precedente.

Um pequeno conjunto de sete itens lexicais apresenta variação mas tem um maior índice de ocorrências de realizações com a presença da vogal postônica não-final, seja em todas as regiões onde foi documentada, seja em apenas uma delas. Trata-se do rol de formas a seguir apresentado, com a indicação da região onde ocorrem e como se distribuem, assinalando-se com (+) as ocorrências com a vogal postônica e com (-) os casos de ausência:

Quadro 3: Formas com a presença majoritária da vogal postônica não-final

	<i>Paraíba</i>		<i>Sergipe</i>		<i>Bahia</i>		<i>Minas</i>		<i>Paraná</i>	
	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+

	<i>Paraíba</i>		<i>Sergipe</i>		<i>Bahia</i>		<i>Minas</i>		<i>Paraná</i>	
clavícula					3	5				
pérola			0	4	15	18				
rótula	2	4	0	2						
relâmpago							36	67		
estômago									44	97
econômico	1	11								
amígdalas									6	21

Os dados mostram que, das sete lexias que apresentaram maior índice de presença da vogal postônica não-final, cinco têm a mesma configuração em todas as áreas onde foram documentadas. As duas outras têm resultados diferenciados por região. Assim, *estômago* tem maior índice de ocorrência com a presença da vogal postônica no Paraná, enquanto em Sergipe, ao Norte, registra-se menor índice; por outro lado, *relâmpago* tem maior índice de ocorrência com a presença da vogal postônica em Minas Gerais, contrapondo-se ao Paraná onde, preferencialmente, ocorre sem essa vogal. Põe-se, com base em tais dados, uma questão: por que esses itens não acompanham a tendência dos demais? Que variável interferiu no processo?

Não sei se se poderá determinar a razão, mas algumas questões, a guisa de comentário, podem ser levantadas. Em primeiro lugar, há predominância, mas não exclusividade, de vocábulos pertencentes à área semântica ‘corpo humano’, identificadas pelos informantes com a própria forma geral de *langue*. É o caso de *estômago*, *amígdalas*, *clavícula* e *rótula*, cuja utilização generalizada pode concorrer para a fixação de um padrão de realização fonética e assim interferir, bloqueando, possíveis mudanças na língua das comunidades em questão. São significativos os números para *estômago* e *amígdalas*, no Paraná, os quais representam, respectivamente, 68.8% e 56.7% da preferência dos usuários da língua. Uma segunda observação refere-se a *pérola* que,

não apresentando uma diferença numérica significativa entre as duas possibilidades de realização na Bahia mas sendo a única realidade fonética presente em Sergipe, pode ser vista como um objeto de pouco uso nas áreas rurais, cujo conhecimento está relacionado a estratos socioculturais economicamente diferenciados. *Econômico* pode ser examinado também pela mesma ótica do pouco corrente, do pertencente a vocabulário e usos mais específicos e ao fato de penetrar na área como termo, de certo modo, estereotipado, presente na imprensa, nos discursos políticos, nas falas reivindicatórias.. Por fim, resta encontrar uma explicação para a ampla maioria de realizações para *relâmpago*, sempre com a presença da sílaba postônica não final, ainda que sob uma variedade de realizações, como se registra em Minas Gerais, uma vez que no Paraná, outra área da qual se dispõe de dados, a predominância está com a supressão da postônica não-final. Não vejo para esta, como encontrei para as demais, uma possível razão a ser invocada.

Ao lado desses dois grupos situa-se *landra* que ocorre, com as variantes *landa*, *lainda*, *landria*, *lande*, *olanda*, *olande*, *olandra*, *ulandra*, *urlanda*, como forma única na Bahia (51 ocorrências) e em Sergipe (24 ocorrências), e no Paraná (40 ocorrências) concorrendo com *glândula* (35 ocorrências). A inexistência da forma plena nessa área dos ‘falares baianos’¹⁰³ parece indicar que se perdeu a relação *glândula~landra*, deixando-se de reconhecê-la como variante da primeira e passando, assim, a constituir um novo item lexical. Em favor dessa hipótese podem ser consideradas as variantes registradas, que parecem refletir diferentes processos de associação.

Afora o caso de *landra*, na Bahia e em Sergipe, documentam-se ainda neste último estado quatro outras formas que ocorreram, sistematicamente, sem a vogal postônica não-final e mais um caso, nas mesmas condições, registrado na Paraíba. Trata-se, no que se refere a Sergipe, de *cálice*, *óculos*, *verônica* e *triângulo*, presentes, respectivamente, com dezessete, vinte e oito, oito e três ocorrências. A Paraíba comparece, nesse caso específico, com *pé-de-árvore*. É interessante notar que as realizações para a resposta monovocabular, *árvore*, ofereceram as duas possibilidades, ou seja,

¹⁰³ Conforme divisão de A.Nascentes (1953).

com e sem a presença da vogal ou sílaba postônica não-final. No caso das realizações para *pé-de-árvore* o quadro se modifica.. A estrutura do vocábulo – lexia simples (*árvore*) e lexia composta (*pé-de-árvore*) – parece indicar o caminho da explicação para o comportamento diverso dos falantes da mesma região e para o mesmo segmento, *árvore*. A dimensão linear do item e a presença de dois segmentos fônicos sugerem que a exclusiva documentação, na Paraíba, de *árvore* em *pé-de-árvore*, sem a presença da postônica não-final, possa explicar-se pela extensão da lexia.

Depreende-se dos dados apresentados que o apagamento da vogal postônica não-final não se constitui em um traço regional, portanto, específico de área. Caracteriza-se, antes, como um fenômeno generalizado, constituindo-se numa variação diastrática, que se comprova pela documentação dos cinco atlas que atestam a dupla realização a informantes de baixa ou nula escolaridade.

Aspectos léxico-semânticos

Como se pode observar dos dados constantes do Quadro 1, os itens coincidentes nos cinco atlas são muito restritos, resumindo-se a apenas três. Trata-se dos conceitos “estrela cadente”, “arco-íris” e “nevoeiro”. Destes quero tomar as designações que se registram para **estrela cadente**, destacando as lexias *zelação*, *velação* e *exalação* para as considerações que passo a fazer.

Das três formas tem maior vitalidade *zelação*, que resulta de modificações fônicas operadas em *exalação*, derivado de **exalar**, ‘emanar, emitir, evolar-se’, que tem o sentido genérico de ‘emanação’ e outro mais específico e por ampliação semântica de ‘luminosidade resultante de penetração na atmosfera de um bólido meteórico e que deixa um rastro luminoso’(Ferreira e Cardoso: 1998)¹⁰⁴. Em *velação* tem-se o resgate de uma nova motivação entre expressão e conteúdo, que Ferreira e Cardoso (1998:165) assim procuram explicar:

Para essa forma [isto é, *velação*], atribuímos a seguinte explicação: o traço semântico / luminosidade / presente nas lexias *zelação* e

¹⁰⁴ Carlota Ferreira, Suzana Alice Marcelino Cardoso. “Som e sentido: interrelações”. In: *Anais*. II Encontro Nacional de Fonética e Fonologia. Universidade Federal da Paraíba, 14 a 16.setembro.1998. João Pessoa, UFPb, 1994,p.157-174.

‘vela’ terá levado à substância *velação*, tendo também para isso contribuído a coincidência entre os traços fônicos /+anterior/, /+contínuo/, /+sonoro/ presentes em /z/ e /v/.

Considerando-se a distribuição espacial dessas três formas, observa-se que *exalação* está documentada em apenas três pontos da Bahia. *Velação* ocupa o Norte da Bahia, descendo em direção ao centro. *Zelação* documenta-se na Bahia, em Sergipe e ao Norte de Minas Gerais, como indicam Ferreira e Cardoso (1994; 15)¹⁰⁵.

A documentação constante dos cinco atlas lingüísticos brasileiros permite a delimitação de uma área, no que se refere a *zelação*, que recobre Minas Gerais, Bahia e Sergipe, diferenciando-a, assim da Paraíba e do Paraná. Os dados mostram uma integração Bahia-Norte de Minas Gerais que corrobora, pelo menos nestes limites, a divisão de Nascentes (1953)¹⁰⁶ e coloca a parte Norte de Minas como integrante do “falar baiano” e chamam, por outro lado, a atenção para as possíveis relações entre o povoamento do território brasileiros e a natureza do léxico documentado nas diferentes áreas.

À guisa de conclusão

O exame das duas questões trazidas à consideração teve por objetivo exemplificar a importância da descrição lingüística que os atlas regionais apresentam e a que pode conduzir a interrelação que entre tais dados se pode estabelecer. De um lado, com um fenômeno fonético – o apagamento da vogal postônica não-final – demonstrou-se o caráter genérico de sua ocorrência e a especificidade do seu uso, restrito a determinado estrato sociocultural. Retomou-se um processo, já documentado no latim, que vem se repetindo ao longo da história da língua e viu-se que, pelos menos até onde os dados disponíveis o permitem, se trata de um fato genérico no português do Brasil mas específico de determinado estrato sociocultural. De outro lado, examinou-se o conjunto de designações para **estrela cadente**, verificando-se que a lexia *zelação* pode funcionar como indicativo de limites entre regiões. Por si só este único caso não pode constituir-se em

¹⁰⁵ Carlota Ferreira, Suzana Cardoso. *A Dialectologia no Brasil*. São Paulo, Contexto, 1994.

¹⁰⁶ Antenor Nascentes. *O linguajar carioca*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953.

elemento definidor de áreas. Necessário se faz recolher um conjunto relevante de dados lexicais de modo a se poder traçar, com base no que esboçam, isoglossas que definam as diferentes áreas de uso do português.

O caminhar das pesquisas regionais sem uma maior integração a nível nacional poderá conduzir a que se chegue a um considerável e relevante número de dados que, no entanto, pouco possam contribuir para uma macro visão do português brasileiro. Isso posto, dois pensamentos se sobressaem: 1º - é importante a continuação da pesquisa regional, recobrando as particularidades e especificidades de cada área, aprofundando o conhecimento dialetal da área; 2º - é urgente que se desenvolva um trabalho coordenado e conjunto, no campo da geolinguística, para que se passe a dispor de informações globais e intercomparáveis sobre a realidade brasileira, o que poderá ser fornecido com a realização do atlas lingüístico do Brasil.

MACROSSOCIOLINGÜÍSTICA E TRANSFERÊNCIA PARA A REALIDADE

Cecília Mollica

Cláudia Roncarati

Dinah Callou

Na medida em que, como todos sabem, a linguagem é o núcleo centralizador e mediador de toda atividade humana e que qualquer transferência do saber é também mediada pela ou por linguagem, e na medida em que num trabalho com linguagem acham-se pressupostamente considerados os aspectos sócio-históricos, cognitivos, neurobiológicos e estruturais, poder-se-ia pensar em agregar grupos de pesquisa que contribuíssem crucialmente para a formação, educação e participação social dos indivíduos.

Um projeto dessa natureza poderia reunir, por exemplo, grupos de pesquisa, já consolidados, como o PEUL, NURC, VARSUL e similares, cuja tradição de pesquisa é marcadamente variacionista, embora trabalhe também com categorias funcionalistas, e grupos de pesquisa na linha sócio-histórica, sócio-internacional e dialetológica *stricto sensu*, que possuem direção aplicada bem transparente em vários espaços, como a sala de aula, as relações inter-individuais e/ou institucionais, como, por exemplo, as relações terapêuticas e empresariais. O desenho proposto teórico-discritivo que efetivasse essa integração seria implementado em pelo menos 5 aspectos, a seguir, sumariamente arrolados:

1) Dar continuidade ao desenvolvimento de análises de fenômenos lingüísticos variáveis, interagindo com outros grupos de pesquisa no Brasil, a fim de mapear nacionalmente a variação lingüística, participando da discussão teórica internacional sobre a relação (1) entre variação e mudança lingüística, (2) entre variação e mudança de código e (3) entre variação inerente e gramáticas em competição;

2) Aprofundar discussões a respeito de motivações de fenômenos lingüísticos e variáveis, procurando desenvolver um modelo de linguagem integrado que possa abrigar motivações de natureza funcional e formal;

- 3) Integrar a pesquisa sociolingüística variacionista/funcionalista à pesquisa em sociolingüística educacional e à pesquisa sociolingüística interacional, fomentando diálogos no campo dos estudos da linguagem;
- 4) Produzir textos acadêmicos que possibilitem a discussão sobre mudanças de atitudes no ensino da língua padrão;
- 5) Propor novas políticas de ensino de língua que privilegiem a multiplicidade de normas como aspectos naturais da vida humana, contribuindo, assim, para a discussão a respeito do preconceito lingüístico, uma das mais perversas formas de alijar o indivíduo do sistema produtivo;

Esses 5 itens estão sendo compreendidos como o que de minimamente poderia ser implementado para que um projeto dessa natureza -- que envolve **investigação** e **ação** -- pudesse realizar-se como pesquisa básica e aplicada. No tocante à pesquisa aplicada, poderíamos apontar alguns pontos de toque desse possível projeto:

- a) conhecimento e descrição dos falares brasileiros, com vista à implantação de uma política de reconhecimento do direito às manifestações lingüísticas regionais;
- b) fornecimento de subsídios para a formação de professores, especificamente do primeiro e segundo graus, no que diz respeito à preparação para interpretar e conviver com as diferenciações regionais e sócio-culturais.
- c) publicação de textos, com princípios básicos, facilitadores do ensino, sobretudo no que concerne a fornecer subsídios para a interpretação de dificuldades lingüísticas dos alunos e dos chamados “erros” de linguagem em geral;
- d) produção de materiais didáticos, através de 1) elaboração de um conjunto de softwares educacionais interativos, em forma de **hipertexto multimídia** – combinando texto, imagem, música e animação – visando à utilização em um tipo de ensino sistematizado, destinado a estudantes de terceiro grau de diferentes áreas profissionais; 2) programas televisivos, voltados para público heterogêneo, em uma perspectiva de ensino não-formal, com viés cultural. Esses programas televisivos trabalhariam situações práticas, procurando levar o telespectador a observar, por um lado, variações da

língua, adequação e prestígio relativo de cada uma delas, e, por outro, funções sociais do uso da língua como instrumento de comunicação.

A contribuição da Sociolinguística à educação, que tinha *status* programático no surgimento dessa disciplina nos anos sessenta, continua, ainda hoje, tema controvertido. A proposta educacional da Sociolinguística sofre críticas externas, principalmente de sociólogos e até de analistas do discurso, que a vêem dissociada de uma teoria social mais ampla. Outra fonte de crítica advém do ceticismo de alguns sociolinguistas, que tendem a subestimar a importância de diferenças dialetais no aprendizado da língua.

Defende-se aqui a tese de que a Sociolinguística já vem cumprindo papel relevante e específico no campo educacional, mas que a forma de implementar esse processo requer ainda aperfeiçoamento, testando e pondo em prática formas alternativas de transferência do saber acumulado, em anos de pesquisa levada a cabo, no Brasil e no exterior, contribuindo assim para a melhoria do processo educacional.

Num projeto macrosociolinguístico, que integrasse **investigação e ação**, seriam propostas estratégias que pudessem superar essas limitações e maximizar os benefícios. Cabe mencionar o processo de conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social, cujo discurso é consensual e pressuposto na sociolinguística. Seria necessário que o linguista não se limitasse a transmitir informações técnicas, produtos da pesquisa acadêmica mas sim a estabelecer um efetivo diálogo com o professor por meio de pesquisa, que o enriqueça e o torne apto a promover uma auto-reflexão e uma análise crítica de suas ações. Reconhecemos que a tarefa é árdua, principalmente levando em conta as condições precárias de trabalho e o salário, em que nem vale a pena tocar.

Na pesquisa de fortalecimento e na pesquisa colaborativa, os professores não seriam simples receptores de informações, mas parceiros e sujeitos na condução da pesquisa e das ações que em sala de aula vão facilitar a aquisição dos amplos recursos comunicativos que a língua oferece para a comunicação oral e escrita.

Ainda nesta linha, propor-se-ia a implementação de uma pedagogia culturalmente sensível, cujo objetivo seria criar em sala de aula ambientes de aprendizagem em que se desenvolvessem padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas que estão

presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos associados a processos sociais familiares. A sala de aula torna-se, assim, um local de convivência de diversidades culturais, onde professores e alunos se engajam em um processo de acomodação mútua.

A transferência de resultado para a sociedade se daria em duas vias: a) via acadêmica; b) via de ação na prática social.

a) A via acadêmica envolve os meios tradicionais de transmissão de conhecimento para os pares; através de publicação de artigos e de pesquisas em curso (*Working Papers*) em revistas científicas, nacionais e internacionais e em livros. Poder-se-ia ainda pensar em organizar eventos de divulgação das pesquisas em desenvolvimento, com a participação de membros da comunidade científica, nacional e estrangeira, para discussão e avaliação crítica dos produtos.

b) A via de ação direta na prática social (educação, clínica médica e empresas) envolveria a transformação dos resultados da pesquisa em materiais pedagógicos em vários formatos (cd-roms, vídeos, manuais, etc.) para atender à demanda diversificada dos espaços sociais a que se destinam. Esses materiais atenderiam não somente à formação básica de profissionais, mas também à atualização de profissionais já atuantes no mercado de trabalho, que dependem, direta ou indiretamente, da linguagem como instrumento eficiente de comunicação. Além disso, grande parte dos materiais elaborados enfocaria diretamente a questão do ensino de língua materna no processo educacional brasileiro. Os materiais teriam dois formatos: materiais para formação de professores e materiais destinados a alunos de 1º e 2º graus.

A **ação** envolveria também consultoria *on line* permanente, para profissionais da área, além da organização de cursos para professores, médicos e administradores de empresas. Baseados nos materiais pedagógicos produzidos, estaria prevista até a utilização de materiais multimídia, aproveitando-se a já bem sucedida experiência que vem sendo desenvolvida há dois anos na UFRJ por um grupo de professores de Língua Portuguesa, que, em parceria com o Departamento de Tecnologia Educacional da TVE/RJ, produz um programa educativo denominado “Plantão da Língua Portuguesa”.

Assim, o que se esperaria é que se estabelecesse uma ponte entre os resultados alcançados e a prática de ensino da Língua Portuguesa.

Na linha da sociolinguística correlacional e funcional, do módulo da pesquisa básica, poder-se-iam oferecer descrições que mapeassem a variação sócio-funcional do português falado nas diversas regiões do país – tanto no nível culto-urbano como não culto urbano e, ainda, não culto-não urbano – visando a, de um lado, inventariar a variação interdialeto de fenômenos fonológicos, morfossintáticos, semântico-lexicais e discursivo-interacionais e, de outro, a levantar hipóteses que dessem conta de tendências sistemáticas da variabilidade, com a finalidade, em última instância, de atingir maior *status* teórico e resgatar a importância da atuação do componente social, ao lado do componente estrutural propriamente dito. Uma consequência teórica relevante desses estudos seria verificar o funcionamento real de “leis” concernentes à gradualidade e à regularidade de processos de mudança, determinando o alcance explicativo de modelos como o da difusão lexical e dos neogramáticos, e de princípios funcionalistas.

Numa orientação descritiva-interpretativa, oferecer-se-iam evidências de fatos morfossintáticos comuns na história do português, com reflexos nos usos contemporâneo, trabalho de base e ponto de partida para análises histórico-diacrônicas no “tempo real” da língua. Em síntese, poder-se-ia chegar a estabelecer, de forma sistemática e extensiva, a sócio-história do Português do Brasil.

Na linha sócio-interacional, seria possível estabelecer diálogo produtivo com a educação, na esperança de compreender, com maior clareza, os processos interacionais em sala de aula e sua relação com a construção do conhecimento, não só para se ter acesso à forma como esses processos se desenvolvem, como também para intervir mais diretamente em práticas sociais de aprender/ensinar. Essas pesquisas têm relevância imediata para cursos de formação de professores, uma vez que, ao instaurar uma prática dialógica docente/discente, revitaliza, criticamente, práticas discursivo-interacionais mais academicamente produtivas.

Também seriam oferecidas, como produção tecnológica educacional, diretrizes básicas para a constituição de um currículo bidialeto. Essa proposta possibilitaria minimizar abismos linguísticos, que se acentuam historicamente, à medida que os índices de analfabetismo e

evasão escolar deixam aliados contingentes populacionais expressivos, sem chance de reincorporação ao sistema.

Seria desejável, pois, tentar reverter a pressão e a direção das forças ideológicas e políticas, que ainda configuram os filtros da pirâmide educacional do País.

Tal como aqui concebemos, os estudos no campo da **linguagem** se põem, no estágio atual do desenvolvimento da sociedade e no conjunto das atividades científicas, como um fator de relevância a ser considerado na relação entre pesquisa – **investigação** – e transferência de conhecimento na construção da cidadania – **ação**.

DA PESQUISA LINGÜÍSTICA À GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

Judith Freitas (UFBA)

De que o ensino de 1º e 2º graus precisa encontrar novos caminhos, disto ninguém duvida. Que a sociedade cobra à universidade e aos seus pesquisadores uma mais efetiva atuação em prol da solução de muitos problemas, isto é verdade.

Cientes desta situação é que os componentes desta Mesa vão apresentar algumas experiências que exemplificam possibilidades de colaboração entre a pesquisa e estes dois graus de ensino, sendo que nossa comunicação pretende relatar uma tentativa de levar os resultados de uma investigação lingüística à gramática pedagógica, no intuito de atualizá-la.

Sobre esta relação entre a pesquisa lingüística e a gramática pedagógica disse Maria Cristina Leal (1988: 139):

“Pensamos que esta reação quanto à gramática advém de dois fatores e Perini (1985) já tratou muito bem do primeiro, ao assinalar as falhas observadas na elaboração da Gramática Tradicional [...].

O outro fator é, acreditamos, o fosso que se vem aprofundando entre, de um lado, a gramática tradicional, que se mantém à margem do desenvolvimento das pesquisas lingüísticas, portanto em situação, digamos, “estática” e do outro lado a acelerada dinâmica na área da lingüística”.

Foram mencionados nesta citação dois ângulos sob os quais é possível fazer a crítica da gramática tradicional:

- do ponto de vista da teoria em que se baseia e
- do ponto de vista do **corpus** do qual são retirados os exemplos em que se fundamenta a teoria.

Este trabalho visa a utilizar uma descrição dos pronomes pessoais sujeito, levando em conta a sua realização na atualidade, para, com base nela, reformular o item correspondente da gramática pedagógica.

O nosso projeto de estudo de um item da gramática — os pronomes pessoais sujeito — se filia a uma investigação mais ampla que é o Projeto NURC, ou seja, o **Projeto de Estudo da Norma Lingüística Urbana Culta no Brasil**. Deste projeto adotamos os objetivos gerais de descrição da norma urbana culta e de aplicação pedagógica destes resultados a todos os níveis, principalmente ao 1º e 2º graus. Foi também tomada a seu **corpus** uma amostra de 60 informantes, naturais de cinco cidades brasileiras — Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre — escolhidas pela sua antigüidade, significação cultural e distribuição geográfica.

Um dos objetivos da nossa pesquisa sobre os pronomes é diminuir o *fosso*, hoje certamente já menor do que na época em que Maria Cristina Leal o mencionou, entre a pesquisa lingüística e a gramática pedagógica. Nossos dois manuais daí resultantes constituem uma tentativa de construção de uma pequena ponte — talvez apenas uma *pinguela* — entre a pesquisa sobre a língua portuguesa e a utilização de seus resultados na melhoria da gramática pedagógica.

Vamos a esta *pinguela*.

1. A PESQUISA LINGÜÍSTICA OU A BASE DA PINGUELA

Longe de mim imaginar que a pesquisa lingüística só se justifica se tiver possibilidade de aplicação ao ensino, mas não se pode negar que este ensino inicial — o do 1º e mesmo do 2º graus — precisa, e com urgência, de todo o apoio que lhe possa ser dado.

A tentativa neste sentido que agora estou apresentando versa, como já foi dito, sobre a descrição dos pronomes pessoais sujeito.

O projeto referido consta de três etapas: descrição inicial destes pronomes, aplicação pedagógica dos resultados obtidos e exame mais detido do conteúdo destas formas, completando, assim, a primeira etapa.

Destas, duas fases já foram executadas: a primeira, que realizou a descrição desses pronomes, examinando a sua distribuição geográfica, a faixa etária dos informantes, o tipo de texto produzido nas gravações e uma abordagem de seu conteúdo com base na teoria de Benveniste (1966) sobre a categoria gramatical de pessoa. Em seu texto Benveniste examina a pessoa gramatical que se manifesta no emissor

(EU) e no receptor (NÃO-EU) que, reunidos na PESSOA, estabelecem a correlação de *subjetividade*. Já a oposição entre a PESSOA (os que participam do diálogo) e a NÃO-PESSOA (os que dele não participam) estabelecem a correlação de *personalidade*.

À luz desta teoria fez-se um primeiro exame do conteúdo destes pronomes, tão complexo que exigiu um exame mais detido. Esta é a terceira etapa ora em andamento.

Os dados obtidos na primeira etapa (Freitas, 1994) já permitiram que fosse feita a aplicação pedagógica dos mesmos (Freitas, 1996): o resultado dessa segunda etapa é que agora apresentamos.

Já seria a base, um primeiro passo para a construção da *pinguela*.

2. A NOSSA PINGUELA, OU SEJA, A APLICAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA AO 1º E AO 2º GRAUS

Um relatório de pesquisa não seria o texto adequado para dar conhecimento de um dado item estudado aos professores de 1º e 2º graus, nem muito menos aos seus alunos. Mesmo um trabalho resultante deste relatório poderia conter detalhes descabidos e fora do alcance deles.

Como deveria, então, ser este elo, ou seja, a nossa *pinguela*?

O primeiro passo nessa direção foi o de selecionar a parte pertinente e adequada dos dados resultantes desta pesquisa e organizá-los de acordo com a capacidade dos alunos de 1º e 2º graus. Este foi o capítulo central de dois manuais e recebeu, cada um deles, o título de *Uma página do livro didático*.

Os manuais construídos em torno desse capítulo foram assim intitulados:

- “*Os pronomes pessoais sujeito no ensino do 1º grau. Teoria gramatical e orientação do professor*” e o outro
- “*Os pronomes pessoais sujeito no ensino de 2º grau. Teoria gramatical e orientação do professor*”.

Este capítulo teórico central tem um conteúdo para o 1º grau e este mesmo conteúdo, com acréscimos, para o 2º grau. No

capítulo destinado ao 1º grau, há o elenco dos pronomes e a apresentação inicial do conteúdo dos mesmos. No destinado ao 2º grau, aborda-se, além deste, alguns aspectos do seu conteúdo indeterminado. (Cf. ANEXO I - *Uma página do livro didático para o 1º grau.*)

Vem precedido de esclarecimentos indispensáveis, contidos em *Caro colega* e *A língua que falamos*, capítulos destinados à preparação do professor para assimilação do conteúdo apresentado. Buscando levá-lo a refletir sobre a sua linguagem há, no capítulo *Convite à reflexão*, um item denominado *Diálogo possível*. (Cf. ANEXO II). Um comentário detalhado sobre o uso destes pronomes está no capítulo *Atualização de uma página da gramática*. Em seguida vem a orientação pedagógica.

As notas, com organização não convencional, contêm um histórico e descrição da pesquisa que forneceu os dados para este trabalho.

Com isto pretendemos chegar ao professor de 1º e 2º graus, levando-lhe um capítulo da gramática com inovações que ele entenda e seja capaz de defender com base na linguagem que usamos.

3. CONCLUSÃO

Com a apresentação deste trabalho pretendemos ilustrar um dos caminhos de colaboração entre pesquisa e ensino de 1º e 2º graus. Embora o *fosso* mencionado inicialmente venha diminuindo de ano para ano, creio que as *pinguelas* ainda são necessárias pois com a soma delas podem ser feitas as pontes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBÁN, Maria del Rosário & FREITAS, Judith. **Eu, você et alia** em três diálogos. Reunião Anual da SBPC, 32, 1980, Rio de Janeiro. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 33, n. 6, p. 855-858, 1981.
- BENVENISTE, Émile. *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard, 1966.

- CASTILHO, Ataliba (org.). *Gramática do português falado*. São Paulo: FAPESP/UNICAMP, 1990, v. 1.
- CUNHA, Celso. *Língua portuguesa e realidade brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- _____. *Gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: MEC/FENAME, 1977.
- _____. *A questão da norma culta brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Presente, 1985.
- DUARTE, Maria Eugênia. *A perda do princípio “evite pronomes” no português brasileiro*. São Paulo: UNICAMP, 1995. Tese de Doutorado.
- ESTUDOS: LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS. Salvador, UFBA, Instituto de Letras, nº 11, ago., 1991. (Número monotemático sobre pronomes pessoais - Projeto NURC).
- FERREIRA, Aurélio Buarque de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2ª. ed. revista e aumentada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRA, Carlota. *Os pronomes pessoais sujeito nos marcadores conversacionais no português do Brasil*. Salvador: UFBA, 1996. Relatório de Pesquisa ao CNPq.
- FREITAS, Judith. Descrição da norma lingüística culta e sua aplicação pedagógica. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa, nº 4, jan. 1991, p.59-68.
- _____. *Os pronomes pessoais sujeito na norma culta do Brasil: variáveis sociolingüísticas*. Salvador: UFBA, 1994. Relatório de pesquisa ao CNPq.
- _____. *Da pesquisa lingüística à gramática pedagógica: uma incursão no campo dos pronomes pessoais sujeito*. Salvador: UFBA, 1996. Relatório de pesquisa ao CNPq.
- LEAL, Maria Cristina. Contribuições para uma gramática do texto para o ensino da língua materna. (O caso da língua portuguesa). *Cadernos de Lingüística aplicada*, n. 12, jul./dez., 1988.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no ensino de português*. São Paulo: Contexto/Salvador: EDUFBA, 1995.

MILANEZ, Wânia. *Recursos de indeterminação do sujeito*. Campinas: UNICAMP, 1982. Dissertação de Mestrado.

MONTEIRO, José Lemos. *Pronomes pessoais*. Subsídios para uma gramática do português do Brasil. Fortaleza: EUFC, 1994.

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1995.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1964.

ROLLEMBERG, Vera *et alii*. Os pronomes pessoais sujeito e a indeterminação do sujeito na norma culta de Salvador. *Estudos: lingüísticos e literários*, Salvador: UFBA, n. 11, ago., 1991, p. 53 - 74.

ROSSI, Nelson . “El proyecto de estudio del habla culta y su ejecución en el dominio de la lengua portuguesa”. PILEI, *El Simpósio de México* (1968). Actas, Informes y Comunicaciones. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1969.

_____. Os falares regionais do Brasil. *Atas do Simpósio de São Paulo* (PILEI), 1969. São Paulo: USP. s. d.

SILVA, Giselle M. O. e. Coleta de dados. In: M. C. Mollica (org.) *Introdução à sociolingüística variacionista*. Cadernos didáticos. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1992.

SOARES, Magda. *Novo português através de textos 5*. São Paulo: Abril, 1982. (Livro do Professor).

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolingüística*. São Paulo: Ática, 1985.

_____. (org.). *Fotografias sociolingüísticas*. Campinas: Pontes, 1989.

TEXTOS BÁSICOS

CALLOU, Dinah (org.). *A linguagem falada culta na cidade do Rio de Janeiro: materiais para seu estudo*. v. 1 - *Elocuções formais*. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico/UFRJ, 1991.

- CALLOU, Dinah & LOPES, Célia Regina (orgs.). *A linguagem falada culta na cidade do Rio de Janeiro: materiais para seu estudo*. v. 2 - *Diálogo entre informante e documentador*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 1993; v. 3 - *Diálogo entre dois informantes*. Rio de Janeiro: UFRJ/CAPES, 1994.
- CASTILHO, Ataliba T. de & PRETI, Dino (orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo*. v. 1 - *Elocuções Formais*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986; v. 2 - *Diálogo entre dois informantes*. T.A.Queiroz, 1987.
- MOTA, Jacyra & ROLLEMBERG, Vera (orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de Salvador*. v. 1 - *Diálogos entre informante e documentador*. Salvador: UFBA, 1994.
- PRETI, Dino & URBANO, Hudinilson (orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. v. 3 - *Entrevistas (Diálogos entre informante e documentador)*. São Paulo: T.A.Queiroz, 1988.
- Textos em transcrição grafemática de outras gravações consultadas, realizadas — as transcrições e as gravações — pelas Equipes NURC de cada uma das cinco cidades e ainda não publicadas, em xerox.

ANEXOS

2.3 Uma página do livro didático

— Os pronomes pessoais sujeito —

2.3.1 Definição e listagem

Os pronomes pessoais sujeito são **eu, você, tu, o senhor, a senhora, ele, ela, nós, a gente, vocês, vós, os senhores, as senhoras, eles, elas**. Eles representam as pessoas do diálogo (**eu** = emissor; **você, tu, o senhor, a senhora** = receptor) ou substituem formas nominais anteriormente mencionadas (**ele, ela, eles e elas**). **Nós, a gente, vocês, vós, os senhores e as senhoras** combinam diferentemente estas possibilidades.

Portanto os pronomes pessoais sujeito são:

eu	nós, a gente
você, tu	vocês, vós
o senhor, a senhora	os senhores, as senhoras
ele, ela	eles, elas

Em algumas regiões do Brasil, como, por exemplo, no Rio Grande do Sul, se usa o pronome **tu** ao lado de **você**. Se o diálogo é mais formal, podem ser usadas as formas **o senhor** ou **a senhora**. O pronome **vós** é raramente encontrado, aparecendo principalmente em textos antigos e na literatura religiosa, enquanto que **vocês** pode comutar, a depender do grau de formalidade do diálogo, com **os senhores** ou **as senhoras**.

2.3.2 Significado destes pronomes

Os exemplos utilizados são tomados à fala de brasileiros naturais das seguintes cidades: Recife (RE), Salvador (SSA), Rio de Janeiro (RJ), São Paulo (SP) e Porto Alegre (POA), reunida em gravações.

eu	a pessoa que fala, o emissor em um diálogo
	<ul style="list-style-type: none"> • “— Eu gosto de andar a cavalo” (RJ) (eu = emissor)
você, tu, o senhor, a senhora	<p>a pessoa com quem se fala, o receptor no diálogo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “— Você viu o caminhão que apareceu outro dia aí num desses jornais de televisão?” (SSA) (você = receptor) • “— Por que tu disseste que achas que ali entra a compreensão?” (POA) (tu = receptor) • “— O senhor, como foi professor, deve ter notado isso, não é?” (POA) (o senhor = receptor) • “— Mas lógico! A senhora acha que pensar não é aproveitar o tempo? Ah, bueno!” (POA) (a senhora = receptor)
ele, ela	<p>a pessoa de quem se fala, a que está fora do diálogo, o outro, a outra.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “— Araci não é paulista. — Mas ela fez o curso aqui. — Ela veio para São Paulo fazer a Escola de Arte Dramática aqui, mas ela é de Mato Grosso. Agora o Juca de Oliveira, ele fala feito um caipira do interior do

	estado.” (SP) (ele, ela = o outro, a outra)
nós, a gente	<p>combinação variada entre emissor, receptor e outros. O significado destes pronomes assim se apresenta:</p> <p>1) emissor + receptor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uma mulher diz ao seu marido: “— Mas você deve se lembrar que nós saímos para jantar e ficamos rodando por toda parte.” (RJ) • “— A gente falou há pouco no Mobral.” (RE), diz um entrevistado ao seu interlocutor. <p>2) emissor + receptor + outro(s)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “— Eu acho que tu estavas com Manabu Mabe e junto com o Corona, quando nós fomos naquele restaurante.” (POA) <p>3) emissor + outro(s)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “— Nesta viagem que eu fiz com a minha mulher, nós fomos comer um sururu naquela lagoa negra.” (RJ) • “— Eu e minha mulher, nós costumamos ir ao cinema assim umas duas ou três vezes por mês. A gente escolhe os filmes melhores.” (SP) <p>Algumas vezes os pronomes nós e a gente se apresentam com conteúdo menos definido, chegando mesmo a ser difuso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “— Aqui em Recife, a gente tem mais facilidade de comer mesmo a lagosta.” (RE), diz o emissor, incluindo na sua fala qualquer pessoa que esteja em Recife ou que conheça a cidade, sem definir quem

	seja esta pessoa.
vocês, os senhores, as senhoras	<p>combinação entre receptores ou entre receptor e outros. As combinações possíveis são:</p> <p>1) receptor + receptor</p> <ul style="list-style-type: none"> • “— Engraçado que a gente morre de nojo de urubu, mas os filhos de urubu são lindos. Eu não sei se vocês já tiveram a oportunidade de ver. Eles nascem alvinhos, depois eles vão ficando pretos.” (RE) • “— Eu pedi a palavra e disse: ‘Eu tenho a impressão que os senhores botaram os seus filhos aqui neste colégio porque ainda é um dos colégios em que há um certo respeito.’” (RE) • “— Eu sou contra essas conversinhas, mas as senhoras foram tão gentis...” (POA) <p>2) receptor + outro(s)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “— Vocês têm que parar a obra do emissário [submarino], não é? — Qualquer vento que dá, sul, principalmente, tem que praticamente parar a obra.” (SSA) diz um dos entrevistados, dirigindo-se ao seu interlocutor, um engenheiro, e à companhia onde este trabalha, anteriormente mencionada.
eles, elas	<p>as pessoas ou coisas de que se fala, os que estão fora do diálogo, os outros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “— Engraçado que a gente morre de nojo de urubu, mas os filhos de urubu são lindos. Eu não sei se vocês já tiveram a oportunidade de ver. Eles nascem alvinhos, depois eles vão ficando pretos.” (RE)

	<ul style="list-style-type: none"> • “— Agora é que saíram as lanchas, aquelas que eu considero ideais. Aquelas sim, elas são a jato, jato d’água, não têm leme, não têm nada disso.” (SSA)
--	--

Como já foi dito, deve-se procurar o significado dos pronomes pessoais no texto ou, mais amplamente, no contexto em que estes são utilizados.

Os pronomes pessoais sujeito e o seu significado			
eu	emissor	nós, a gente	emissor + receptor(es) emissor + receptor(es) + outro(s) emissor + outro(s)
ocê , tu	receptor	ocês, vós	receptor + receptor(es)
o senhor, a senhora		os senhores, as senhoras	receptor + outro(s)
ele, ela	outro, outra	eles, elas	outros, outras

Algumas vezes os pronomes **nós** e **a gente** se apresentam com conteúdo menos definido, chegando mesmo a ser difuso.

2 OS PRONOMES PESSOAIS SUJEITO

2.1 Convite à reflexão

2.1.1 Um diálogo possível

O escolar e os pronomes

— *Oi!* — diz o escolar

— *Oi!* — responde a professora.

— *Que é que **a senhora** tanto estuda aí?*

— ***Eu** estou estudando a fala das pessoas, especialmente os pronomes.*

— *Os pronomes possessivos?*

— *Não, os pronomes pessoais sujeito.*

— *Ah! Estes **eu** já estudei na escola e foi rápido. Não são eu, tu, ele, nós, vós, eles?*

— *Mais ou menos* — responde a professora.

— *Mais ou menos? **Eles** estão na gramática e aqui no meu livro de português. Olhe! Eu para o emissor, tu para o receptor ...*

— *Pois é, **eu** sou seu receptor e **você** não diz tu quando se dirige a mim, nem **eu** digo tu quando me dirijo a **você**.*

— *Bem, **eu** uso a senhora...*

— *E qual o pronome que **eu** usei quando me dirigi a você, o meu receptor?*

— ***Eu** uso a senhora e **a senhora** usa você, mas a gramática diz que o pronome é tu. Veja só. Um colega meu que veio do Rio Grande do Sul diz tu e **a gente** acha muita graça. **Eu** sei que no Rio Grande do Sul se diz tu, mesmo assim é engraçado.*

— *As variações de uma língua muitas vezes provocam esta reação. É uma forma de preconceito. Mas agora mesmo **você** disse: “**a gente** acha muita graça.” Quem é a gente?*

— ***Nós**, **eu** e **eles**, os meus colegas.*

— *Perfeitamente. Então nós e a gente querem dizer a mesma coisa.*

— *Sim. Mas nós é pronome e a gente é... a gente não é pronome.* — contesta o escolar, intrigado.

— ***Você** não usa a gente em lugar de nós? Então por que a gente não é também pronome?*

— *Não me diga que a gente também é pronome* – diz o escolar, desconfiado.

— *Na verdade, **ele** está na sua fala e na de seus colegas: **vocês** o usam sempre.*

— *Pois é. A aula vai começar e os meus colegas... **eles** estão me chamando. Amanhã **a gente** se vê, ou melhor, **nós** nos veremos.*

PERSPECTIVAS DA PESQUISA EM LÍNGUAS INDÓGENAS BRASILEIRAS: A SINTAXE DA DÊIXIS ESPACIAL E EMPÁTICA EM KARAJÁ

Marcus Antônio Rezende Maia
Museu Nacional - UFRJ/CNPq

Introdução

Apresentamos nesta mesa uma das perspectivas possíveis para a investigação de línguas indígenas brasileiras, que temos exercitado no Setor de Lingüística do Museu Nacional da UFRJ: o estudo de aspectos da fonologia, da morfologia e da sintaxe de línguas indígenas brasileiras visando à descrição e à análise dessas estruturas gramaticais com base na teoria gramatical mais recente, especialmente a Teoria de Princípios e Parâmetros (Chomsky 1981, 1982, 1986) e seu desdobramento atual, o Programa Minimalista (Chomsky 1991, 1992, 1995).

A teoria de Princípios e Parâmetros visa ao estabelecimento dos princípios universais que caracterizam o estado inicial geneticamente determinado da faculdade humana da linguagem, bem como à postulação dos parâmetros relacionados a esses princípios, que seriam específicos em cada língua. A teoria do estado inicial da competência lingüística é conhecida como a Gramática Universal (GU), enquanto que a teoria do estado relativamente estável, atingido após a fixação de parâmetros constitui a gramática de cada língua individual. O enfoque prioritário da teoria de Princípios e Parâmetros é o estudo da gramática das línguas com vistas ao estabelecimento das propriedades da Gramática Universal.

Por conseguinte, ao assumir a abordagem epistemológica da teoria de Princípios e Parâmetros, nossa perspectiva de pesquisa pretende contribuir não só para a tarefa necessária de descrição e análise das línguas indígenas brasileiras, mas também para o objetivo de tornar estas línguas transparentes à teoria gramatical mais recente, de forma a avaliar como elas refletem aspectos da faculdade humana da

linguagem e a integrá-las ao programa de pesquisa lingüístico que visa ao estabelecimento das propriedades da GU.

A expansão da base empírica do programa de pesquisa em gramática formal - com a inclusão de análises de línguas de grande diversidade geográfica, genética e tipológica - tem contribuído para o desenvolvimento da teoria gramatical, conforme atestam Chomsky & Lasnik (1993). Longe já se está hoje dos dias em que a língua inglesa servia de base exclusiva para a formulação de proposições universais sobre as línguas humanas. Estudos gerativos têm sido realizados sobre centenas de línguas por lingüistas nativos e não-nativos. Não obstante, são ainda escassas as análises de cunho gerativista sobre fatos gramaticais de línguas indígenas brasileiras.

Entre as diferentes razões de ordem teórica e prática que têm contribuído para que grande parte das línguas indígenas do Brasil permaneça incógnita para a teoria gramatical, há pelo menos uma de responsabilidade exclusiva dos próprios lingüistas praticantes do modelo gerativista, que têm preferido concentrar-se em suas línguas nativas. Evidentemente, a realização de análises interessantes teoricamente é facilitada pelo domínio nativo da língua pelo pesquisador, que pode recorrer a dados de natureza introspectiva sem deixar a sua mesa de trabalho. Observe-se, entretanto, que a utilização de evidências “externas” coletadas em sessões conduzidas criteriosamente com informantes nativos pode permitir a constituição de uma base de dados igualmente legítima para a pesquisa em gramática formal. Afinal, o próprio Chomsky já reconheceu que "(...) parece absurdo restringir-se a Lingüística ao estudo dos julgamentos introspectivos, como é geralmente feito" ¹.

A metodologia a ser empregada para a constituição de base de dados confiável para a pesquisa gerativa deve ser, portanto, objeto de consideração especial do linguista não-nativo. No quadro teórico gerativista, o levantamento dos dados não é feito *in abstracto*, mas

¹ Tradução minha de Chomsky, N., Huybregts, R., & Riemsdijk, H. van. (1982): "it just seems absurd to restrict linguistics to the study of introspective judgements, as is very commonly done" (p. 33).

é motivado dedutivamente pela teoria. Neste sentido, faz-se necessário recorrer a metodologias de elicitação de dados que incluam, além do registro de narrativas espontâneas de diferentes tipos, a coleta de fatos gramaticais específicos, através de formulários especialmente construídos para obter uma amostragem adequada das estruturas gramaticais investigadas. Além disso, esta perspectiva requer que se proceda a sessões de coleta e testagem de julgamentos de gramaticalidade e mesmo, eventualmente, à realização de experimentos psicolinguísticos simples focalizando a compreensão de frases por parte dos informantes.

Esta perspectiva epistemológica situa-se, desta forma, ao lado de tendências recentes resultantes do desenvolvimento do campo interdisciplinar das Ciências Cognitivas que vêm legitimando a utilização da evidência externa como instrumento de pesquisa valioso para a Linguística Teórica. Por outro lado, observa-se que a Linguística Teórica vem buscando redimensionar a dicotomia competência vs. desempenho no âmbito do Programa Minimalista, no sentido de se compatibilizar gradualmente teoria e processamento sintáticos, reduzindo-se, assim, as redundâncias decorrentes da falta de isonomia entre os sistemas de conhecimento gramatical e de uso linguístico. No modelo de gramática proposto por Chomsky (1992 e 1995) a própria caracterização das interfaces FF/AP e FL/CI, enquanto sistemas de instruções para o desempenho evidencia o reconhecimento progressivo de fatos de processamento pela teoria gramatical. As ainda pouco conhecidas propriedades das gramáticas das línguas indígenas brasileiras podem ser críticas para a compreensão de aspectos universais e específicos da competência e do processamento linguísticos. Assim, da perspectiva que adotamos, a pesquisa das línguas indígenas tem significado fundamental para o desenvolvimento de teorias gerais sobre a natureza e o processamento linguístico, podendo os seus resultados vir a revelar fatos de grande impacto teórico, tanto no que se refere à pesquisa sobre a gramática universal, quanto ao que se refere aos processos cognitivos da análise sintática.

Ao propor a utilização de uma base de dados diversificada, incluindo dados de natureza experimental, a perspectiva epistemológica que advogamos visa, portanto, a documentar línguas indígenas brasileiras a partir de uma ótica interdisciplinar, o

que reflete tendências recentes da Lingüística. Desta forma, além de objetivar a produção de análises sobre aspectos da gramática dessas línguas de interesse para a Lingüística Teórica, nossa perspectiva de investigação pretende também vir a contribuir para estreitar o diálogo entre as diferentes subáreas da Lingüística e diminuir o isolamento teórico e metodológico que tradicionalmente tem caracterizado a pesquisa sobre línguas indígenas no Brasil.

Feitas estas considerações preliminares, passemos à prática da Lingüística cujos pressupostos teóricos e metodológicos gerais se esboçaram. Em primeiro lugar, vou apresentar, uma proposta para a análise sintática do fenômeno da dêixis direcional e empática na língua Karajá (tronco Macro-Jê). Em seguida Marília Facó discute o alcance das conseqüências, para a pesquisa com línguas indígenas brasileiras, da substituição da noção de gramaticalidade pela de harmonia ou otimalidade. Finalmente, Márcia Vieira apresentará um trabalho desenvolvido por ela em colaboração com Yonne Leite, em que, à luz da teoria de checagem de traços, procura-se verificar a possibilidade de reanálise das propriedades características das línguas do tipo argumento-pronominal.

A Sintaxe dos dêiticos direcionais e empáticos em Karajá

Observa-se em Karajá, conforme descrito originalmente por Fortune (1964), a ocorrência de um sistema de dêixis espacial e empática que é implementado nos verbos através de alternâncias fonológicas que têm lugar nos prefixos de concordância de sujeito ativo, nos sufixos de plural e nos sufixos de tempo. Como discutimos em Maia (1996b), basicamente, a marcação de direção assinala que uma entidade ou situação discursiva está orientada em direção ao falante, ou seja, é concebida como ocorrendo de lá para cá (cislocativamente), opondo-se à orientação espacial daqui para lá ou à orientação dali para lá, que são indistintas em Karajá. Assim, por exemplo, em (1a), a raiz -hony- “sair”, não está marcada direcionalmente, devendo ser interpretada como “eles saíram” daqui para lá ou dali para lá. Já a forma verbal em (1b), marcada direcionalmente indica que a ação de sair é exercida em direção ao

falante, devendo, portanto, ser interpretada como “eles saíram de lá para cá”.

(1) a. r-o-hony-reny-re “Eles saíram”

3A-tema-sair-plural-passado

b. **d-** o-hony-**deny-de** “Eles saíram”

3A(dir)-tema-sair-pl. (dir)-pass.(dir)

(marcado direcionalmente)

Observe-se que a marcação direcional em Karajá não tem um locus próprio, mas é implementada por meio de alternâncias fonológicas nos afixos de pessoa, número e tempo. Claramente, trata-se de uma operação gramatical computada na sintaxe, pois tem reflexos em FF, bem como em FL. Nossa proposta inicial apresentada em Franchetto et alii (1996) era a de representar a Direção em Karajá não como uma categoria funcional ativa na sintaxe aberta, mas como um operador gerado em posição não argumental acima de CP, tendo escopo sobre as categorias funcionais relevantes. A representação da Direção como uma categoria funcional independente, dentro da Sentença, não se justificaria por duas razões. Em primeiro lugar, a direção não parece ser um traço forte, que requeira checagem na sintaxe aberta em Karajá. É o que parece ser demonstrado pelo fato de que a direção pode ser marcada nos verbos auxiliares que, segundo nossa análise, não se movem antes de spellout. Exemplo (2):

(2) Uladu mahadu waximy **d-o-i-deny-de**.

criança grupo pescar 3dir-tema-locomover-pl(dir)-pass(dir)

“As crianças vieram pescar”

Por outro lado, a marcação morfológica dos direcionais não requer uma posição própria afixada à raiz, mas é implementada através de

alternâncias que têm lugar sobre afixos de outras categorias funcionais, não se justificando a postulação de uma categoria funcional intra-sentencial específica. A proposta de representar a direção em Karajá como implementada sintaticamente através de um operador com escopo sobre as categorias funcionais pertinentes parecia-nos, portanto, a mais adequada. No entanto, gostaríamos de entreter agora uma análise para o sistema de direcionais do Karajá que possa representar uma alternativa à proposta do operador dêitico que acabamos de discutir. Além de levantar questões sobre que tipo de objeto é um operador, conforme sugerido por Nunes (comunicação pessoal, 1996), a postulação de operadores poderia ainda levar a uma proliferação desses elementos, o que não seria desejável do ponto de vista da economia do sistema. A análise alternativa que ora exploramos é a de implementar sintaticamente a direção em Karajá através de uma categoria funcional F, núcleo de um sintagma de Foco (Focus Phrase), proposta originalmente por Uriagereka (88, 92 e 95). Segundo Uriagereka, esta categoria codifica basicamente o ponto-de-vista do falante, sendo concebida como o ponto de interface entre os níveis de competência da sintaxe e os níveis de desempenho da pragmática. Assim, F estaria associado a tópicos, expletivos, clivagem, material deslocado da sentença. Uriagereka utiliza mesmo F para analisar a colocação de clíticos em línguas românicas, formalizando intuição de Emile Benveniste de que a categoria pessoa é basicamente a codificação da referência pragmática ao falante, ao ouvinte ou ao mundo. F, sendo o elemento sintático na interface sintaxe/pragmática seria o locus ideal para processar tal indexação. A pertinência desta caracterização de F para dar conta dos dados do sistema direcional do Karajá ficará mais clara ao observarmos que tal sistema caracteriza um tipo de mecanismo de recuperação da referência uma vez que parece funcionar como um sistema de localização e identificação de entidades referenciadas no discurso. Este sistema permite ao falante expressar seu ponto de vista ou interesse em relação a uma certa entidade do discurso, com a qual ele se identifica. Lyons (1977) refere-se a este gênero de mecanismo gramatical como dêixis empática, definindo empatia como a capacidade psicológica do falante para colocar-se no lugar de uma entidade discursiva de sua escolha. Neste sentido, o sistema de

dêixis espacial empática do Karajá funciona também como um recurso de recuperação da referência (reference-tracking device), definido por Comrie (1989) como um mecanismo gramatical que permite ao ouvinte recuperar da forma da mensagem informação quanto a que entidade está sendo referenciada pelo falante em cada ponto do discurso.

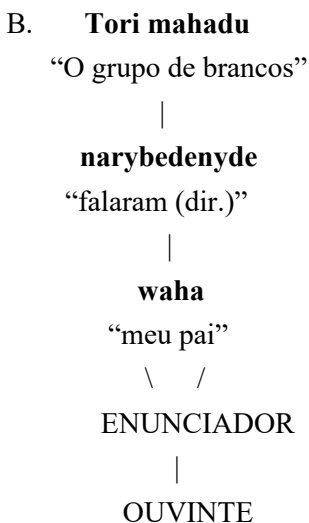
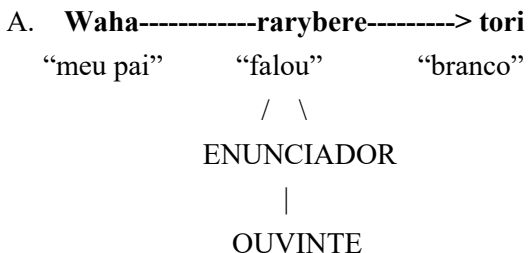
Como demonstramos em Maia (1996b), além de indicar a orientação física da ação no sentido da posição, digamos, geográfica do falante, o sistema de direcionais do Karajá é também usado para expressar a identificação psicológica do falante com alguma entidade discursiva, marcando o interesse do falante no evento descrito. Assim, uma ação direcionalmente não marcada em Karajá é neutra em termos de identificação empática do falante. O fragmento de texto em (3), extraído de uma narrativa espontânea em que o pai do narrador teve um encontro tenso com um fazendeiro, fornece um exemplo do uso empático dos direcionais em Karajá:

- (3) Idi waha tori-ò **rarybere**: boikre!
 Depois meu pai branco-para falou: vá embora
 Tai tahe tori mahadu waha-ò **darybedenyde**: aõkore!
 Aí então branco grupo meu pai-para falou: não
 “Então meu pai disse ao branco: Vá embora!
 Aí então o grupo de brancos falou ao meu pai: Não!”

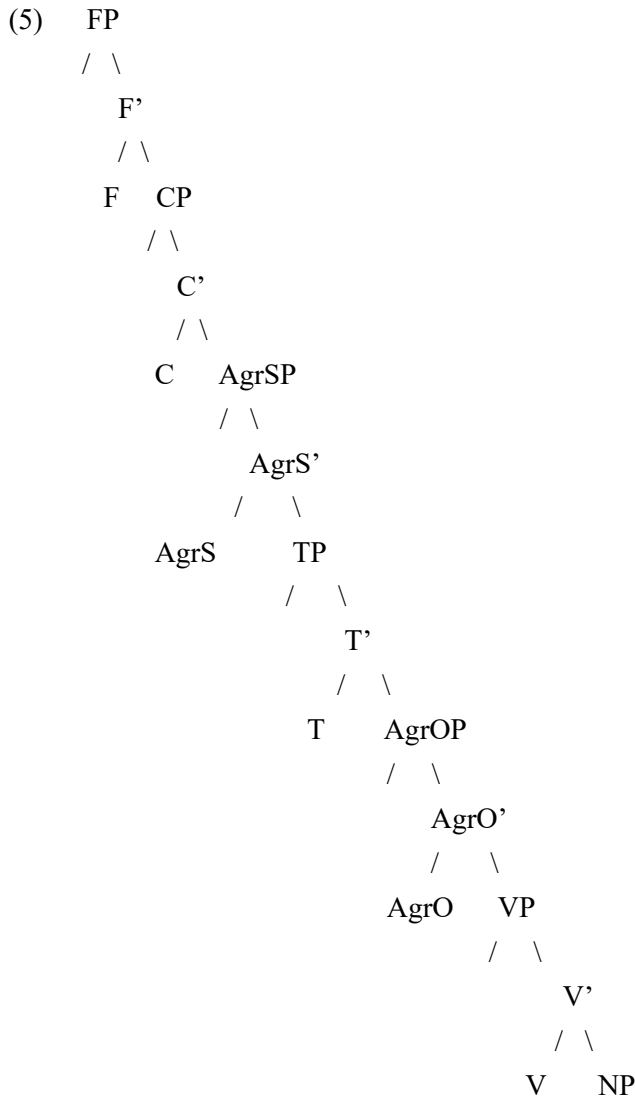
Observe-se em (3) que a primeira ocorrência do verbo rarybere “falar” não é marcada direcionalmente, indicando que o narrador representa a cena de modo neutro, no que se refere à sua participação naquele evento. A ação verbal não é, portanto, flexionada para indicar o posicionamento do falante. A segunda ocorrência do verbo “falar” em (3) darybedenyde está marcada direcionalmente. Neste caso, o narrador está assinalando que a ação é cislocativa, ou seja, é orientada de lá de onde o branco se encontra para cá, onde o seu pai se encontra. Muito embora o sujeito enunciador não estivesse presente ao encontro, sua reportagem dos fatos expressa empatia em relação a uma entidade discursiva com a

qual se identifica, neste caso, o seu pai. Os esquemas em (4) no
handout retratam as duas situações:

(4)



Em (4A) o falante representa o pai falando com o branco e reporta os fatos ao ouvinte de forma neutra, isto é, sem expressar seu ponto-de-vista. A ação é portanto concebida como ocorrendo dali para lá. Já em (4B) o enunciador opta por enquadrar o evento cislocativamente. A ação é, portanto, concebida como ocorrendo de lá para cá, permitindo ao enunciador expressar sua empatia com a posição do seu pai. A questão que se coloca neste momento é a de como formalizar estes fatos na derivação da frase Karajá. Nossa proposta encontra-se caracterizada no marcador em (5):



De acordo com esta representação a frase em Karajá teria um sítio F ativo, núcleo de um Sintagma de Foco, que propiciaria a interface entre fenômenos sintáticos e pragmáticos, como é nitidamente o caso da direção em Karajá. Note-se que enfatizamos nesta análise a necessidade de um tratamento sintático deste fenômeno, sendo a

sintaxe o sistema que computa a relação entre Forma Lógica e Forma Fonética. Como os direcionais tem um efeito claro em Forma Lógica, não seria legítimo conceber a sua implementação apenas em termos de processos morfofonêmicos restritos ao subcomponente morfológico de FF, pois os processos que aí tem lugar ocorrem em um momento pós-spellout quando já não há possibilidade de reflexo em FL.

Conforme já analisado em Maia (96a), há evidências de que os únicos movimentos na sintaxe aberta, em Karajá, além do movimento do SN sujeito para fora do SV, são aqueles relacionados ao sistema de Agro, responsáveis pela checagem de traços nominais e verbais de V e do SN objeto e que permitem a linearização da ordem SOV. O inteiro conjunto de afixos verbais (sujeito, aspecto, plural, negação, tempo/modo, bem como direção) só precisa ser checado em FL, o que está de acordo com as considerações de economia que estão na base do Programa Minimalista. Assim, após spellout, V se move para o núcleo de TP, checando seus traços de tempo, para o núcleo de AgrS, checando os traços de concordância de Sujeito e em última instância para F, onde os traços de foco ou ponto-de-vista são checados.

Note-se, finalmente, que além de conferir conteúdo dêitico explícito para a proposta de Uriagereka, a postulação de um Sintagma de Foco tem a potencialidade de fornecer uma explicação unificada para diferentes fenômenos da Gramática Universal e da gramática do Karajá, como por exemplo as construções de tópico, que serão objeto de análises futuras pelo autor desta comunicação. Antecipe-se aqui apenas que o Sintagma de Foco poderia abrigar em sua posição de Spec um SN tópico da frase, que seria licenciado pela relação Spec/head com o núcleo F, capturando formalmente a intuição básica de que tópico e ponto de vista empático são fenômenos estreitamente relacionados.

Em resumo, a análise do sistema direcional em Karajá através da proposta do Sintagma de Foco traz os benefícios da análise em termos de um operador, sem os problemas acarretados pela postulação deste tipo de elemento além de permitir tratar de forma unificada o fenômeno da dêixis direcional e empática e o fenômeno da topicalização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1982). *Some concepts and consequences of the theory of government and binding*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language, its nature, origin, and use*. New York: Praeger.
- Chomsky, N. (1991). Some Notes on Economy of Derivation and Representation, in R. Freidin (org) *Principles and Parameters in Comparative Grammar*, Cambridge, MIT Press.
- Chomsky, N. (1992). *A Minimalist Program for Linguistic Theory*, MIT Occasional Papers in Linguistics, MIT, Cambridge.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, MIT Press.
- Chomsky, N., Huybregts, R., & Riemsdijk, H. van. (1982). *The Generative Enterprise*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. & Lasnik, H. (1993). The Theory of Principles and Parameters. In Jacobs, J. et alii (org), *Syntax, an International Handbook of Contemporary Research*. Walter de Gruyter, Berlin, New York.
- Comrie, B. (1989). Some General Properties of Reference-tracking Systems. Doug Arnold et alii, ed., *Essays on grammatical theory and universal grammar*, pp. 37-51. Oxford: Clarendon Press.
- Fortune, D. (1964). *Karaja Grammar*. Arquivo lingüístico do Museu Nacional/UFRJ, ms.
- Franchetto, B. et alii. (1996) Comparação de Aspectos da Gramática em Línguas Indígenas Brasileiras. Trabalho apresentado no Simpósio Línguas Indígenas/Teoria da Gramática na ANPOLL, João Pessoa.

Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Maia, M. (1996a). *Verb Agreement and the Structure of the Clause in Karaja*. Trabalho apresentado no Encontro da SSILA/San Diego (1996). A aparecer em Kansas Working Papers in Linguistics em 1997.

Maia, M. (1996b). *Dêixis Espacial em Karajá*. Trabalho apresentado no GT de Línguas Indígenas Brasileiras, ANPOLL/João Pessoa em 1996.

Rivero, M.L. (1994) Clause Structure and V-Movement in the languages of the Balkans. *NLLT* 12: 63-120.

Uriagereka, J. (1995) Aspects of the Syntax of Clitic Placement in Western Romance. *LI* 26, n.1:79-123.

ALGUMAS POSSIBILIDADES ABERTAS NO HORIZONTE DA PESQUISA COM LÍNGUAS INDÍGENAS BRASILEIRAS

Marília Facó Soares

Museu Nacional/ UFRJ

Pretendo, nesta apresentação, tocar em algumas possibilidades que afetam um campo em permanente construção - o campo da pesquisa com línguas indígenas brasileiras. Mais especificamente, possui uma dupla intenção. De um lado, pretendo focalizar algumas das possibilidades abertas, nesse campo, por desenvolvimentos teóricos recentes. De outro lado, gostaria de falar - mesmo que muito brevemente - das possibilidades da própria pesquisa com línguas indígenas em termos de uma sua contribuição a debates teóricos que se encontram em processo.

No que diz respeito a possibilidades abertas no campo da pesquisa com línguas

indígenas brasileiras por desenvolvimentos teóricos recentes, merece registro o fato de que vem sendo tecida, no âmbito da teoria gerativa, uma relação entre checagem de traços e aspectos discursivos, em uma clara incorporação desses aspectos a modelos formais. A relação entre checagem de traços e aspectos discursivos é claramente colocada por Juan Uriagereka no artigo “Aspects of the Syntax of Clitic Placement in Western Romance”, publicado em *Linguistic Inquiry* (volume 26, nº1, 1995). Para tornar mais visível essa relação, vou valer-me aqui de um caso concreto. Utilizei o artigo de Uriagereka (1995) como ponto de partida para uma tentativa de reanálise de determinadas construções do Tikuna no interior do Programa Minimalista¹⁰⁷. O Tikuna é a língua que estudo. Considerada como isolada e tonal, é falada por cerca de 22000 indivíduos em uma área do Alto Solimões que abrange três países - Brasil, Peru e Colômbia. As construções que eu estava procurando reanalisar pertencem à ordem SVO, que prevê - no

¹⁰⁷A primeira tentativa de reanálise se deu em trabalho apresentado durante o III Encontro de Estudos em Gramática Gerativa (Faculdade de Letras/UFRJ, 31 de julho a 04 de agosto de 1995).

Tikuna - o aparecimento de clíticos ou a presença de marcas de objeto direto internas ao verbo. Essa ordem convive na língua com outros modos de superficialização das sentenças, sendo que, entre esses modos, está aquele em que se obtém a ordem SOV - exemplificada em (1).

(1) a. Maria pacara i-ü ga ine

Maria cesto ela-fazer x ontem
'Maria fez cesto ontem'

b. Maria rü Elisa-si i-dau

Maria tópico Elisa-piolho ela-procurar
'Maria catou piolho da Elisa'

c. Reinaldo airu ni-ma'

Reinaldo cachorro ele-matar
'Reinaldo matou o cachorro'

d. Gracila airu i-yau

Gracila cachorro ela-pegar
'Gracila pegou o cachorro'

e. Gracila airu -ü□ i-yau

Gracila cachorro- "dativo"¹⁰⁸ ela-pegar
'Gracila pegou o cachorro'

Na ordem SOV o verbo só exhibe concordância com a primeira frase nominal e somente a ordem é suficiente para a explicitação das funções sintáticas em jogo, sendo que a possibilidade da marcação de caso no objeto na ordem SOV surge a partir do momento em que o objeto expressa argumento possuidor do traço [+ animado].

¹⁰⁸O termo dativo é aqui utilizado como rótulo sintático arbitrário.

Encontrado em seqüências espontaneamente obtidas como

tcho-ü□ curü buratcha [dê] para

mim a tua bolacha

1p-dativo teu/tua bolacha

o morfema referido como "dativo" também ocorre na ordem SVO em casos de incorporação do tema no verbo.

(3) a. complementaridade entre elemento pronominal (clítico) e morfema objeto interno;

b. alternância entre elemento pronominal (clítico) e morfema objeto interno;

c. aparecimento de um clítico ou de um morfema objeto interno quando o que seria o

argumento interno do verbo é situado à direita desse último.

(4) a. *nü-ü* □ *ni-'u* 'ele o disse'

3p-"dat" 3p-dizer, contar

**ni-na-'u* 'ele o disse'

3p-OI-dizer, contar

b. *nü-ü* □ *pi-'a* 'vocês o deram'

3p- "dat" 2p.pl.-dar

na-na-'a 'ele o deu'

3p-OI-dar

c. *na-na-ngo'* *ya* *ma' e* 'ele come capim'

3p-objeto interno-comer x capim

na-ya-yau *i* *tchoni* 'ele pega o peixe'

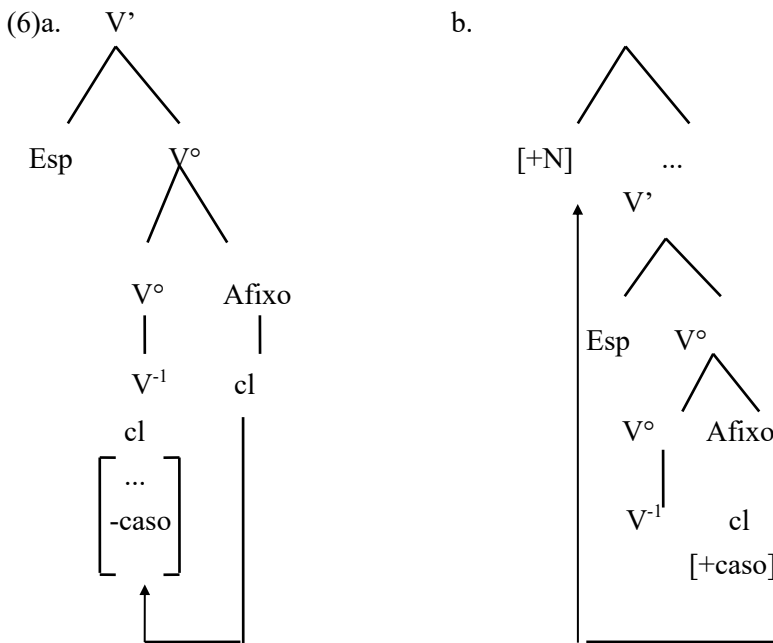
3p-objeto interno-pegar x peixe

na-ya-ma' *ga* *airu* 'ele matou o cachorro'

3p-objeto interno-matar x cachorro

Além dos pontos de contato levantados entre o elemento pronominal (clítico) e o morfema de objeto interno, é possível estabelecer mais uma outra aproximação entre ambos. Tanto um quanto outro estão relacionados a uma liberdade na busca de um antecedente. Vejam-se os dados em (5). Se o que estamos tratando como clítico é imediatamente antecedido de um sintagma nominal desprovido de marca morfológica, não será esse último interpretado como antecedente do clítico: os dados mostram que o antecedente será buscado fora da sentença ou do predicado. No caso de formas

frase nominal complemento e procurar estabelecer, em termos formais, a relação dessa marca com o clítico; (ii) considerar (segundo Di Sciullo (1993)) que é possível generalizar acerca das propriedades de objetos morfológicos e objetos sintáticos: ambos são parte de projeções X' , sendo que objetos morfológicos são centralmente estruturas de adjunção à cabeça, enquanto objetos sintáticos são centralmente estruturas X' ; (iii)- considerar a possibilidade de assentamento em camadas de morfemas no interior do verbo, visto como palavra complexa (na linha de Selkirk 1982). As decisões tomadas nos levaram às representações em (6a) (6b):



As representações em (6) nos mostram algumas coisas.

Primeiro, que V^{-1} (preenchido pela raiz do verbo) é o nóculo desencadeador da incorporação do clítico (na medida em que essa se dá em função das propriedades lexicais do hospedeiro). Segundo, que o lugar para o clítico incorporado é previsto no interior de X° , com o desencadeamento de sua substituição se dando no curso da derivação. Por fim, que o clítico genuinamente incorporado é aquele

não marcado para caso, já que é para ele que o hospedeiro prevê um “slot” estrutural através da subcategorização morfológica. Quanto ao clítico marcado para caso, não há para esse um slot estrutural previsto pelo hospedeiro ; ele não será, portanto, incorporado. O clítico marcado para caso será movido para o especificador de uma categoria acima de V’ marcada com o traço forte [+ N], de modo a ter o seu caso checado. Com isso, fica a visão de que o clítico marcado para caso está, na sua posição final, fora da palavra verbo, devido ao que seria um processo de excorporação. Quanto aos verbos acompanhados de clíticos ou com morfema objeto interno, esses são, na realidade, verbos intransitivos. Já as aparentes frases nominais complemento que acompanham as construções com clíticos/ objeto interno poderiam não só ser *geradas* em adjunção (conforme já dito em Soares 1992), mas também ser diretamente referidas por essas formas. E, no que diz respeito à posição da categoria acima de V’ para cujo especificador é movido o clítico marcado para caso, essa é compatível com a proposta apresentada no artigo de Uriagereka mencionado no início desta apresentação.

Para Uriagereka (1995), o lugar que vem a ser ocupado por clíticos que veiculam informação específica é uma posição F mais alta do que Flex. Além disso, nos termos de Uriagereka (1995: 93) - F codifica sintaticamente o ponto de vista do falante ou do sujeito encaixado, podendo ser concebido como um ponto de interface na Forma Lógica entre níveis de competência da sintaxe e os níveis de desempenho da pragmática . Sem falar aqui dos reparos que podem sofrer as representações em (6)¹⁰⁹, é importante notar que a compatibilidade entre o que está em (7) e a proposta de Uriagereka no trabalho citado abre uma porta importante para a investigação de línguas indígenas. Como, para Uriagereka (1995:93), é devido a uma situação de interface que um número de elementos termina em F, mesmo que desempenhem diferentes funções gramaticais, o

¹⁰⁹As representações em (6) podem - com justa razão - sofrer reparos, se se considera que , para Chomsky (1995), a teoria X-barra (que está sustentando a análise interna do verbo Tikuna em (6))) deve ser eliminada. A eliminação do X-barra e a conseqüente impossibilidade de sua utilização no nível da palavra tornam a análise interna da palavra irrelevante para a sintaxe (contrariamente ao espírito daquilo que - como aponta Uriagereka (1995:100, nota 47) - se vê em Baker (1988).

estudo da colocação sintática de uma variedade de elementos periféricos à oração ganha novo impulso. Nesse novo impulso, a busca das razões que expliquem determinadas colocações sintáticas ou determinadas preferências por uma ou outra colocação sintática assume tanta ou mais importância do que a busca pelos limites da gramaticalidade - que durante tanto tempo fez com que lingüistas que trabalham no contexto da teoria gerativa (e dentre esses aqueles que trabalham com línguas indígenas) concentrassem boa parte da sua pesquisa na busca por construções agramaticais.

No caso das línguas indígenas brasileiras, a busca das razões para determinadas preferências por colocações sintáticas e, sobretudo, para aquelas preferências relativas a elementos periféricos à oração coloca em cena a oportunidade de uma coleta de dados teoricamente orientada para uma perspectiva sintática que engloba cada vez mais elementos do discurso. Exemplificando com o caso do Tikuna, a sustentação de movimento para F do clítico marcado para caso deverá estar ancorada em uma demonstração de que, entre outras coisas, F codifica sintaticamente o ponto de vista do falante ou do sujeito encaixado. Sem entrar aqui nessa demonstração e reconhecendo que o tratamento de aspectos discursivos em um quadro de sintaxe formal está ligado à “sintaticização” desses aspectos, o que podemos ver nesse tipo de preocupação é uma ampliação dos trabalhos em interface, ampliação essa que leva, inevitavelmente, a uma ampliação em termos da coleta de dados - que deverá conter mais do que o que contém a sentença **mesmo que seja para poder tratar da própria sentença**.

Falando agora da contribuição que a própria pesquisa com línguas indígenas pode dar a debates no âmbito da teoria lingüística, gostaria - justamente por se tratar de debate em curso - de focalizar algumas conseqüências trazidas pela substituição da noção de gramaticalidade pela de harmonia ou otimalidade na fonologia.

Pode-se abordar essa questão considerando os modos como as margens de constituinte figuram em processos morfológicos e fonológicos na ótica da teoria da otimalidade - teoria em que restrições são hierarquizáveis e violáveis. Para isso, pode-se levar em conta o que McCarthy e Prince (1993) consideram ser uma única família de restrições de boa formação, chamada de Alinhamento Generalizado (Generalized Alignment) e que provavelmente seria

capaz de expressar uma extensa e completa referência a margens na gramática. A interpretação específica do Alinhamento Generalizado como alinhamento dos conjuntos de categorias prosódicas e gramaticais (morfológicas ou sintáticas) está conceptualmente ligada à teoria da interface sintaxe-fonologia baseada em margens. Nessa teoria, a representação fonológica de uma sentença é construída por regras que mapeiam as margens de constituintes sintáticos (como a projeção máxima de uma categoria lexical) nas margens correspondentes de constituintes fonológicos (como a palavra fonológica ou a frase fonológica). Uma extensão dessa concepção matriz para constituintes morfológicos é praticada pela via do Alinhamento Generalizado - de tal forma que podem ser alinhadas não só categorias opostas, mas também categorias correspondentes (por exemplo, são possíveis alinhamentos entre categoria prosódica/categoria gramatical, entre categorias prosódicas, entre categorias gramaticais). O Alinhamento Generalizado encontra-se estendido a todas as categorias gramaticais (morfológicas e sintáticas) e todas as categorias prosódicas, aí incluídas a sílaba e o pé, categorias prosódicas internas à palavra. Que contribuição as línguas indígenas brasileiras poderiam dar à teoria da otimalidade quando essa - que é uma teoria que admite restrições hierarquizáveis e violáveis - aceita incluir uma família de restrições chamada de Alinhamento Generalizado? Uma resposta pode ser encontrada se consideramos alguns fatos relativos a sílabas sem onset em algumas línguas indígenas brasileiras - línguas entre as quais podemos incluir o Kamayurá e o Karo¹¹⁰, o Paumari e o Deni¹¹¹, além do Tikuna¹¹². Sem que possamos nos deter, devido a limitações de espaço, na análise de fatos relacionados a sílaba em todas essas línguas nem em pontos que sobre elas levantamos anteriormente¹¹³, vamos nos ater

¹¹⁰As línguas Kamayurá e Karo integram o tronco Tupi e pertencem, respectivamente, às famílias Tupi-Guarani e Ramaráma. A língua Karo é considerada como tonal.

¹¹¹As línguas Paumari e Deni pertencem à família Arawá.

¹¹²A língua Tikuna é considerada como tonal e geneticamente isolada.

¹¹³Apresentei, em 02 de junho de 1994, uma análise de fatos relacionados à sílaba nas línguas mencionadas durante participação no Seminário *Théorie de l'Optimalité*, Institut de Phonétique Générale et Appliquée, Paris.

Retomei essa análise, ainda na ótica da teoria da otimalidade, quando de minha participação no Curso "Línguas indígenas: retrospectiva e

aqui a dados das línguas Kamayurá e Karo. Na primeira podem ser encontradas sílabas sem onset - o que pode ser visto em (7i). Além disso, conforme o que está em (7ii), sílabas são estritamente abertas exceto em final de palavra¹¹⁴. Para completar o quadro, é possível ver em (7iii) que o Kamayurá possui epêntese em início de palavra e evita sílabas iniciais sem onset¹¹⁵. No que diz respeito às sílabas sem onset, o Kamayurá tolera seqüências /V-V/ na junção de uma raiz com um sufixo (cf. (7i)). Quanto à língua Karo, os dados presentes em (9)¹¹⁶ mostram que essa: possui epêntese em início de palavra e evita sílabas iniciais sem onset (9i); admite, aparentemente, que sílabas possam ser fechadas (9ii); e apresenta sílabas sem onset (9iii).

(7) Kamayurá (família Tupi-Guarani)

(i)-a. o-ek□j oek□ - ek□ -j ‘he pulls/repeatedly’

b. o-etun oetu-etu- n ‘he smells/ keeps on smelling’

c. a-pot apo-a po-t ‘I jump/repeatedly’

(ii) a-pot apo-apot ‘I jump’

je-umirik jeumiri-mirik ‘I tie up/repeatedly’

o-mo-tumu□ omotumu-tumu□ ‘he shook it/ repeatedly’

(iii) a. /ok/ [□h□k] ‘casa’ b. /o-h^werap]
[h□h^we□□ap] ‘ele cura’

perspectivas", realizado durante o I Congresso Internacional da ABRALIN (de 11 a 16 de setembro de 1994, Salvador, Bahia). Nessas apresentações, os dados de línguas da família Arawá que utilizei são os que constam do artigo “Sistemas prosódicos da família Arawá” (Everett, 1995). Tive acesso a esse artigo em 1994, quando trabalhava na revisão de textos que viriam a integrar o livro *Estudos Fonológicos das Línguas Indígenas Brasileiras* (Wetzels, 1995).

¹¹⁴Os dados de (7i) e (7ii) constam de McCarthy & Prince (1993: 26), que, por sua vez, se valeram de Everett & Seki (1985).

¹¹⁵Os dados em (7iii) constam de Silva (1981), sendo que McCarthy & Prince (1993) não tiveram acesso a esse tipo de dado.

¹¹⁶Os dados em (9) foram extraídos de Gabas Júnior (1990). Segundo esse autor, “...as vogais, em início de palavra, apresentam sistematicamente uma fase assilábica surda...”.

(9) Karo (família Ramaráma, tronco Tupi)

- (i) [ʰam□ □ki□] ‘onça’ [ʰi□y□]
 ‘morcego’
 [ʰana□nda], [ʰana□na] ‘abacaxi’ [□ʰ□k□]
 ‘vamos!’
 [ʰa□góá□p□t□] ‘pajé’ [□ʰup□]
 ‘vermelho’
 [ʰ□na□ka□] ‘tua cabeça’
- (ii) [p□□□□□□□] ‘correr’ [pa□padn] ‘cair’
 [ʰaya□□m□□□□a] ‘amarrá-lo’
- (iii) [ha□□ □□] ‘papagaio’ [ʰa□góá□p□t] ‘pajé’

Uma maneira de expressar esses fatos pela via do Alinhamento Generalizado seria estipular, para o Kamayurá, que há um alinhamento pela esquerda pelo qual se alinha um tema pela esquerda a uma sílaba pela esquerda¹¹⁷ e que esse alinhamento é hierarquicamente superior à restrição que proíbe coda, sendo que essa é, por sua vez, superior às restrições de “parse” (que proíbe segmentos não-analisados) e de “fill” (que impede a existência de posições estruturais não-preenchidas). Ou seja: Alinhar à esquerda (tema, E, σ, E) >> Não-Coda >> Parse, Fill. Uma expressão dos fatos disponíveis do Karo pela mesma via pode ser imediatamente obtida, desde que se retire o peso da restrição de Não-Coda, que se torna inoperante, isto é: Alinhar à esquerda (tema, E, σ, E) >> Parse, Fill. Essa maneira de apresentar os fatos possui a vantagem de dar conta de sílabas com e sem onset, sem que se lance mão de uma restrição que proíbe sílabas sem onset e que, no caso, seria problemática (já que há sílabas sem onset nessas línguas). Por outro

¹¹⁷O alinhamento com uma sílaba pela esquerda pressupõe, a nosso ver, o alinhamento com o primeiro constituinte silábico, o onset. Em sendo necessário esse alinhamento e iniciando-se a forma linguística por vogal, estará aberto o caminho para a admissão de epêntese pelo lado esquerdo sem que se tenha de lidar com uma restrição como Onset, que exclui sílabas sem onset.

lado, essa mesma maneira de olhar os fatos permitirá que se reveja o tipo de alinhamento postulado por McCarthy & Prince (1993:26) para explicar o que se tem em (7ii): para esses últimos, o afixo reduplicativo em Kamayurá é formalmente um sufixo porque sujeito a um alinhamento pelo qual alinha-se pela direita um afixo que é um pé dissilábico com uma raiz pela direita - uma restrição que, por sua vez, é dominada pela restrição de Não-Coda. Uma tal concepção - em si correta - é compatível com uma versão de uma outra restrição chamada Alinhar à direita, de acordo com a qual alinha-se um tema pela direita com uma sílaba pela direita. Uma pequena porta é aberta por McCarthy & Prince (1993: 44, nota 40) para uma versão do Alinhar à direita ligeiramente diferente e igualmente compatível com os dados Kamayurá. Por essa versão, o alinhamento em causa envolveria uma palavra morfológica pela direita e uma palavra prosódica pela direita. Sem que tenham tido acesso a fatos adicionais do Kamayurá, ambos os autores terminaram por tratar dessa outra versão em termos conjecturais. A possibilidade de uma posição mais firme a respeito de qual configuração do Alinhar à direita é válida para uma língua como o Kamayurá vem justamente de dados como os que constam de (7iii). Se o alinhamento pela esquerda no Kamayurá é com a sílaba, o mais provável é que o alinhamento pela direita seja com a palavra prosódica: essa seria uma situação lingüística esperada e possível face à constatação da existência, em outras línguas do mundo, da situação inversa, qual seja, a de alinhamento pela esquerda com a palavra prosódica e de alinhamento pela direita com a sílaba. O fato de o Kamayurá poder vir a constituir exemplo do que inversamente se observou em outras línguas abre caminho para se estudar a própria assimetria entre os dois tipos de alinhamento, o pela esquerda e o pela direita. Em uma teoria que adota a noção de otimalidade, torna-se vital estudar a relação entre restrições. No caso em questão, dependendo da posição hierárquica que um tipo de alinhamento assuma face ao outro, estarão sendo minimamente permitidas determinadas violações que serão avaliadas como mais harmônicas do que outras. Assim, se o alinhamento pela direita em Kamayurá se dá em termos de palavra prosódica e o pela esquerda em termos de sílaba, uma expectativa possível é que, havendo dominância daquele sobre este último, será no âmbito do alinhamento pela esquerda que as violações terão lugar. Uma outra expectativa é que, se assim for, línguas como o

Kamayurá exibirão, na constituição da palavra, um lado esquerdo menos sensível à prosódia que o lado direito. O quanto isso é verdade é ainda matéria de investigação, matéria essa dependente, de um lado, de estudos realizados na interface morfologia/categorias prosódicas e, de outro lado, de um investimento na busca por distinções no modo como as violações ocorrem. De um lado e de outro, a pesquisa com línguas indígenas brasileiras tem, como tentamos brevemente mostrar, uma enorme contribuição a dar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chomsky, N. *The Minimalist Program*. Cambridge & London, The MIT Press, 1995.

Baker, M. *Incorporation*. Chicago, University of Chicago Press, 1988.

Di Sciullo, A-M. The complement domain of a head at morphological form. *Probus* 5: 95-125, 1993.

Everett, D. Sistemas prosódicos da família Arawá. In: Wetzels, L. (org.) *Estudos fonológicos das línguas indígenas brasileiras*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1995.

Everett, D. & Seki, L. Reduplication and CV skeleta in Kamayurá. *Linguistic Inquiry* 16, 326-330, 1985.

Gabas Júnior, N. Os segmentos fonéticos complexos da língua Karo. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, (18): 143-151, jan/jun.1990.

McCarthy, John & Prince, Alan. (1993). Generalized alignment. Technical Reports of the Rutgers University Center for Cognitive Science, 1993.

Roberts, I. “Excorporation and minimality”. *Linguistic Inquiry* , 209-218, 1991.

Selkirk , E. *The syntax of words*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1982.

Silva, M. F. A fonologia segmental Kamayurá. Dissertação de mestrado. UNICAMP, Campinas, 1981.

Soares, M. F. O suprasegmental em Tikuna e a teoria fonológica. Volume I:

Investigação de aspectos da sintaxe Tikuna. Tese de doutorado. Campinas, UNICAMP, 1992.

Soares, M.F. Trabalhos lingüísticos sobre interface. *Anais do V Congresso da Assel-Rio*. Rio de Janeiro, Museu Nacional/UFRJ, (1): 75-88, 1996.

Uriagereka, J. “Aspects of the syntax of clitic placement in Western Romance”.

Linguistic Inquiry 26, n. 1: 79-123, 1995.

A ORDEM LIVRE EM ALGUMAS LÍNGUAS DA FAMÍLIA TUPI-GUARANI: em busca de uma proposta de análise

Marcia Damaso Vieira (Museu Nacional/UFRJ)

Yonne de Freitas Leite (CNPq/Museu Nacional/UFRJ)

Introdução

Com base no Modelo de Princípios e Parâmetros da Teoria Gerativa, algumas línguas da família Tupi-Guarani com aparente ordem sintagmática livre, como o Asurini do Trocará, o Tapirapé e o Tupinambá, foram analisadas como línguas em que os sintagmas nominais de sujeito e de objeto são adjuntos não tendo, portanto, o estatuto de argumentos do verbo (cf. Vieira (1989,1993) e Leite (1990)). Assim, foi possível explicar dois dos fenômenos mais marcantes dessas línguas: (i) ordem livre no nível oracional; e (ii) ocorrência de expressões descontínuas.

Neste trabalho, abordaremos as análises alternativas existentes na literatura gerativa, para explicar o fenômeno da ordem sintagmática livre e mostraremos que essas formulações não são adequadas para dar conta dos fatos das línguas aqui investigadas. Apresentaremos no final desta exposição uma proposta de análise, baseada no Programa Minimalista (Chomsky, 1993), que trata o problema da variação da ordem como uma consequência do mecanismo de checagem de traços.

1. Propostas sintáticas para línguas de ordem sintagmática livre

1.1 A proposta de Eloise Jelinek: línguas de argumento pronominal

Jelinek (1984, 1985) postula o Parâmetro do Tipo de Argumento pelo qual as línguas naturais se classificam em dois tipos: (a) as de argumento lexical, em que os sintagmas nominais são os argumentos do verbo, como o Português, o Francês, o Inglês, etc.; e (ii) as de argumento pronominal em que os argumentos verbais são projetados na forma de afixos/clíticos pessoais, como o Navajo, o Warlpiri, o Choctaw, etc.

Nesse último tipo, são os afixos/clíticos pessoais que recebem papel temático e caso. Os sintagmas nominais de sujeito e de objeto têm o estatuto de adjuntos, sendo licenciados via coindexação com os morfemas pronominais argumentais expressos no verbo.

Essa proposta permite explicar o seguinte conjunto de propriedades observado nas línguas de argumento pronominal: (i) ordem livre no nível oracional; (ii) apagamento dos sintagmas nominais de sujeito e de objeto; (iii) ocorrência de expressões descontínuas; e (iv) ausência de construções derivadas por movimento sintático.

1.1.1 A aplicação do Parâmetro do Tipo de Argumento às línguas da família

Tupi-Guarani

Em algumas línguas da família Tupi-Guarani que têm um sistema flexional complexo, observam-se todas as características associadas às línguas de argumento pronominal (vide Viera, 1993)¹¹⁸.

(i) Ordem oracional livre

O Asurini, o Tapirapé e o Tupinambá apresentam uma ordem sintagmática livre. Frases como “o meu pai matou a onça”, podem ser realizadas em qualquer tipo de ordem: OVS, SOV, SVO, etc. Se os sintagmas nominais de sujeito e de objeto forem tratados como adjuntos, explica-se o fato de eles poderem ocupar qualquer posição na sentença. Sendo assim, os afixos na morfologia verbal representam os verdadeiros argumentos do verbo.

(ii) Apagamento de sintagmas nominais

Como o verbo e seus argumentos pronominais constituem por si só uma oração completa, os sintagmas nominais são frequentemente omitidos.

(iii) Expressões descontínuas

¹¹⁸ Os dados do Tapirapé apresentados no texto foram coletados por Leite e os dados do Asurini e do Mbya Guarani, por Vieira.

A ocorrência de expressões descontínuas se deve ao fato, segundo Jelinek (1995), de que os elementos que correspondem a demonstrativos e quantificadores são realizados como advérbios ou afixos verbais, pois só dessa maneira os afixos/clíticos argumentais presentes no complexo verbal podem ser modificados. Sendo assim, as expressões descontínuas são constituídas, na verdade, por um advérbio e um sintagma em adjunção (vide Vieira (1995)). O exemplo (1) ilustra esse tipo de construção em Asurini¹¹⁹:

1. osepesowe a-Ø- nohem ipira

um 1-3-pegar peixe

‘Peguei um peixe’

(iv) Ausência de construções derivadas por movimento

Como movimento sintático envolve extrações de posições argumentais para posições não-argumentais, os sintagmas nominais, sendo adjuntos, não podem ser deslocados. Dessa maneira, não deveriam ocorrer, por exemplo, palavras interrogativas de objeto em posição inicial da sentença. Essa é, porém, a posição da palavra interrogativa nas línguas Asurini, Tapirapé e Tupinambá.

A fim de dar conta desse fato, que contraria as expectativas de uma língua de argumento pronominal, e de manter a hipótese de que as construções interrogativas não são derivadas por movimento sintático, Vieira (1993) analisa o sintagma interrogativo como gerado *in situ* em posição de adunção à sentença.

1.1.2 Problemas com a aplicação do Parâmetro da Projeção às línguas da família

Tupi-Guarani

A aplicação do Parâmetro da Projeção às línguas da família Tupi-Guarani suscita os seguintes problemas:

(i) Sintagmas interrogativos descontínuos

A existência de palavras interrogativas de sujeito e de objeto em posição inicial da sentença já constitui um problema para a análise que trata os afixos/clíticos de pessoa como os

¹¹⁹ Lista das abreviações utilizadas no texto: aux.=auxiliar;caus.=causativo; int.=intransitivo; inter.=interrogativo; O=objeto; rel.=relacional; S=sujeito;trans.=transitivo.

verdadeiros argumentos do verbo e os sintagmas nominais como adjuntos . Além disso, foi observado que tanto nas línguas da família Tupi-Guarani com ordem livre, como o Asurini (2) quanto nas com ordem básica, como o Mbya Guarani (3) e o Araweté , podem ocorrer estruturas interrogativas descontínuas:

2. moa pa ere-Ø-apo-ypy **ywyrapara**

qual inter. 2-3-fazer-primeiro arco

‘Qual o arco que você fez primeiro?’

3a.mava’e pa o-japo **ajaka**

qual inter. 3-fazer cesta

b mava’e ajaka pa o-japo

qual cesta inter. 3-fazer

‘Qual a cesta que você fez?’

Estruturas como (2) foram tratadas inicialmente da seguinte maneira: “qual” e “arco” são dois sintagmas nominais gerados separadamente como adjuntos que são licenciados por estarem coindexados com o mesmo argumento do verbo: o objeto de 3ª pessoa (cf. Vieira,1993).Essa análise acarreta , todavia ,vários problemas .Em primeiro lugar , interrogativas descontínuas desse tipo ocorrem em línguas com ordem básica , como o Mbya Guarani e o Polonês , e que não têm características de línguas de argumento pronominal.

A descontinuidade do sintagma “qual cesta” em (3a) não deve ser considerada como uma decorrência do estatuto não-argumental dos sintagmas nominais , já que estes são argumentos em Mbya Guarani. Além disso, as interrogativas descontínuas nas línguas da família Tupi -Guarani são usadas quando logo após uma pergunta como “qual o arco você fez primeiro”, se acrescenta uma outra pergunta contendo determinantes :“este ou aquele?”. Segundo um informante da língua Mbya Guarani, a resposta para sentenças como (3b) pode ser “aquele arco amarelo”; isto é, um sintagma nominal pleno, enquanto que a resposta para (3a) seria “este” ou “aquele”, isto é um determinante.

Se os dois tipos de interrogativas estiverem relacionadas em Asurini a interpretações distintas,como em Mbya, não é possível manter a hipótese de que os seus sintagmas nominais sejam

adjuntos , uma vez que a posição que ocupam na sentença parece ser sintaticamente relevante (vide Vieira (a sair)).

Há ainda um outro problema com tais estruturas : o sintagma não-interrogativo ocupa sempre posição pós-verbal . Se o sintagma não-interrogativo fosse um adjunto, ele também deveria poder ocorrer em outras posições na sentença.

A possibilidade de interpretações distintas referentes aos dois tipos de estruturas interrogativas e a posição fixa pós verbal do sintagma não-interrogativo nos levam a supor que tais estruturas envolvem movimento sintático.

(ii) Concordância múltipla de sujeito

Em algumas línguas da família Tupi-Guranai tanto o verbo principal quanto o auxiliar aspectual ocorrem com morfemas de pessoa referentes ao sujeito , como indica o exemplo do Asurini abaixo:

4. ηoa o-karo o-pa

gente 3-comer int. 3-aux

‘O pessoal está comendo’

Vieira (1993) analisa o verbo auxiliar do Asurini como um tipo de oração em adjunção à sentença . O problema com tal proposta é que os auxiliares , diferentemente dos outros adjuntos da língua, têm posição fixa na sentença. Eles sempre ocorrem à direita do verbo principal. Em razão desse fato, passamos a tratá-los como verbos auxiliares.

Além disso, como o marcador de sujeito aparece duas vezes em uma mesma oração fica ainda mais difícil manter a hipótese de que os afixos pessoais de sujeito são os argumentos dos verbos nessas línguas.

Passamos agora à proposta de Baker (1995) segundo a qual nas línguas com sintagmas nominais adjuntos , os argumentos verbais não são os afixos de concordância, mas categorias vazias , como pros , vestígios e variáveis.

1.2 A proposta de Mark Baker: as línguas polissintéticas

Baker propõe o Parâmetro da Polissíntese para dar conta de línguas como o Mohawk e o Seneca , que possuem todas as

propriedades associadas às línguas analisadas por Jelinek como de argumento pronominal.

Segundo o Parâmetro da Polissíntese, existem línguas em que os argumentos do verbo precisam estar coindexados com um morfema (afixo de concordância ou um nominal incorporado) no complexo verbal a fim de terem papel temático atribuído. O Parâmetro da Polissíntese é , pois, um tipo de condição de visibilidade para atribuição de papel temático.

Esse parâmetro explica o porquê que em línguas polissintéticas como o Nahuatl em (5) todos os argumentos do verbo são expressos por meio de um morfema no complexo verbal:

5. ni-mic-tomi-maka ‘I will give you money’
1S-2O-money-give (Baker, 1995:22)

Nas línguas polissintéticas, os sintagmas nominais são adjuntos porque os núcleos atribuem caso aos morfemas de concordância a eles incorporados. Como os sintagmas nominais fonologicamente realizados não podem receber caso, eles são excluídos de posições argumentais na estrutura-S. É por esse motivo que os argumentos verbais nas línguas polissintéticas são, na verdade, categorias vazias, como pros, vestígios e variáveis, que por não precisarem de ter caso atribuído antes da Forma Lógica, podem ocorrer em posição argumental na estrutura-S. Os sintagmas nominais adjuntos são licenciados via coindexação com os pronomes nulos argumentais que por sua vez, estão coindexados aos morfemas no complexo verbal..

O Parâmetro da Polissíntese prevê a ocorrência de interrogativas derivadas por movimento sintático, já que o sintagma interrogativo é movido para uma posição A-barra, e assim, não precisa de caso na estrutura-S. A variável deixada em seu lugar, por ser uma categoria vazia e não precisar de caso, pode permanecer em posição argumental.

1.2.1 Problemas com a aplicação do Parâmetro da Polissíntese às línguas da família Tupi-Guarani

A aplicação da proposta de Baker às línguas Tupi-Guarani apresenta os seguintes problemas:

(i) Variabilidade na produtividade de processos de incorporação nominal

Na concepção de Baker, nas línguas polissintéticas, é preciso que haja formas não-incorporadas paralelas às formas incorporadas e que o processo seja produtivo. Mais uma vez não se encontra uma homogeneidade nas línguas da família Tupi-Guarani: o processo parece bastante produtivo em Tupinambá, talvez menos produtivo em Tapirapé, e é praticamente inoperante em Asurini (vide Leite (a sair)).

(ii) Ocorrência de verbos transitivos incorporados

O parâmetro da polissíntese prevê a ausência de incorporação de verbos transitivos em construções causativas. Só uma classe de verbos intransitivos cujos sujeitos são argumentos internos pode ser incorporada em tais construções.

Quando os verbos intransitivos são incorporados ao verbo causativo, os seus sujeitos se tornam o objeto do complexo verbal e assim, são expressos morfologicamente pelos afixos de concordância de objeto. O sujeito dos verbos transitivos encaixados, todavia, não pode vir expresso morfologicamente no complexo verbal, uma vez que o morfema de concordância referente ao sujeito do verbo causativo deve ser realizado por um afixo de concordância. Sendo assim, as línguas polissintéticas não permitem estruturas causativas com verbos transitivos incorporados.

Nas línguas da família Tupi-Guarani, os verbos transitivos são frequentemente incorporados aos verbos causativos e os seus sujeitos são licenciados por uma posposição (vide Leite(1994)), como mostram os exemplos (6) e (7) das línguas Tupinambá e Tapirapé respectivamente:

6. o-iuká-ukar ixé-be
Mareãpa- we

3-matar-caus. eu para
caus. M. para

‘Fizeram que eu o matasse’
banho em Wâtãwo’

(Lemos Barbosa: 201)

7. Wâtãwo ã-ma-xaok akât

W. 1-trans.-banhar-

‘Eu fiz Mareãpa dar

Mais uma evidência de que as línguas da família Tupi-Guarani não devem ser analisadas como polissintéticas é que nem todos os argumentos do verbo são expressos na morfologia verbal. Os argumentos indiretos de verbos como “dar”, por exemplo, ocorrem em sintagmas posposicionados nessas línguas e não são licenciados por afixos no verbo.

2. Scrambling: uma proposta fonológica

Dado que as propostas de uma explicação sintática para a variação de ordem se mostram bastante problemáticas em sua aplicação às línguas da família Tupi-Guarani, uma saída possível é derivar essa variabilidade da ordem na fonologia através de *scrambling*.

Scrambling é o nome dado a um tipo de rearranjo dos constituintes oracionais que ocorre no componente fonológico, e não altera, portanto, a interpretação semântica das sentenças nem as relações de c-comando. Nessas línguas, porém, a mudança na ordem dos constituintes pode alterar o significado da sentença.

Quando um determinante, como “outro”, por exemplo, aparece descontínuo e houver dois constituintes na sentença que podem ser modificados por ele, a construção se torna ambígua como mostra o exemplo (8) do Asurini:

8. amote ne-r-eron toria somia papiña pype

outro 2-rel.-trazer civilizado barco em

a. O civilizado te trouxe em outro barco.

b. O outro civilizado te trouxe no barco (Nicholson, 1976a: & 1976b:)

Há também restrições na ordem dos constituintes. Quando um sintagma posposicionado (argumental ou não), advérbio ou quantificador ocorrem em posição inicial na sentença, o verbo adquire uma morfologia verbal especial se o seu sujeito for de 3ª pessoa (Asurini e Tapirapé) ou de 1ª e 3ª pessoas em Tupinambá. A esse tipo de construção se dá o nome de Indicativo II (Rodrigues, 1953) como ilustra o exemplo (9b) do Asurini:

9. a. o-soka tapi'ira ita po
tapi'ira

b. ita po i-soka-i

Conforme observado em Leite (1990), a posição inicial da sentença parece estar reservada, ao menos em Tapirapé, aos elementos com estatuto de foco, tópico, etc. Sendo assim, uma possibilidade levantada em Vieira (a sair) é , seguindo Uriagereka(1995), postular a existência de mais uma categoria funcional , localizada entre CP e IP, que codifica ponto de vista do falante ou do sujeito e que serve para abrigar constituintes com traços de foco, tópico, ênfase, contraste, etc. Tal categoria é referida por Uriagereka como **F**(unctional).

Para dar conta da variação da ordem oracional dessas línguas, pode-se assumir que o núcleo de F tenha traços fortes que atraem para a sua posição os constituintes oracionais com traços de tópico, foco, etc. Dessa maneira , no caso das expressões descontínuas ou o determinante ou o nome possui os traços relevantes para serem checados em F.

A teoria da checagem de traços pode também explicar a ordem verificada nas estruturas interrogativas descontínuas. O sintagma interrogativo ocorre em posição inicial da sentença porque os traços nominais do complementizador são fortes e devem ser checados em sintaxe aberta. A presença do sintagma não-interrogativo em posição pós-verbal parece indicar a posição onde o objeto é gerado, levando-se em conta a universalidade da ordem SVO.

4. Conclusão

Mostrou-se aqui a trajetória da busca de uma explicação para o fenômeno da ordem livre em línguas da família Tupi-Guarani .

As dificuldades advindas da teoria paramétrica tal qual praticada no Modelo de Regência e Vinculação não permitiram explicar satisfatoriamente os dados das línguas Asurini, Tapirapé e Tupinambá.

Na perspectiva minimalista , todavia, em que a variação da ordem sintagmática é decorrente do mecanismo de checagem de traços, é possível manter os sintagmas nominais de sujeito e de objeto como argumentos do verbo. Assim, a sintaxe dessas línguas

só diferiria das de outras línguas em termos da força dos traços de suas categorias funcionais.

A fim de proceder com essa análise, é preciso investigar, além das restrições de ordem existentes nessas línguas, o estatuto dos elementos que ocorrem em início da sentença (se tópico, foco, etc). Na ordem OVS, por exemplo, estaria o objeto em posição de especificador e o verbo em posição de núcleo da categoria F por possuírem ambos traços correspondentes à categoria de ponto de vista?

Referências Bibliográficas

Baker, M. *The Polysynthesis Parameter*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

Chomsky, N. A Minimalist Program for Linguistic Theory. In: Hale, K., S.J. Keyser

(eds.) *The view from building 20: Essays in Linguistics in honour of Sylvian Bromberg*.

Cambridge, Mass.: MIT Press, 1993.

Jelinek, E. Empty categories, case and configurationality. *NLLT*, n. 2, 1984.

_____. *The Projection Principle and the Argument Type Parameter*. Trabalho apresentado no LSA Annual Meeting, São Francisco, 1985.

_____. Quantification in Straits Salish. In: Bach, E. et al (eds.) *Quantification in Natural Languages*. Dordrecht: Kluwer, 1995.

Leite, Y. Para uma tipologia ativa do Tapirapé: os clíticos referenciais de pessoa. *Cadernos*

de Estudos Lingüísticos, n. 18. Campinas, 1990.

_____. As construções causativas em Tapirapé. *Revista Latinoamericana de Estudos*

Etnolingüísticos, vol. viii. Lima, Peru, 1994.

_____. As línguas da família Tupi-Guarani: uma proposta de análise. *Atas do XXVII*

Congresso Brasileiro de Língua e Literatura. Rio de Janeiro, UERJ, (a sair).

Lemos Barbosa, Pe. *Curso de Tupi Antigo*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1956.

Nicholson, V. *Textos Asurini-25 histórias, 7 mitos*. Brasília: SIL, 1976a.

_____. *6 textos na língua Asurini*. Brasília, SIL, 1976b.

Rodrigues, A. *Morfologia do verbo Tupi*. Separata de Letras, n.1, Curitiba, 1953.

Uriagereka, J. An F position in Western Romance. In: Kiss, K.É. (ed.) *Discourse*

Configurational Languages. Oxford: Oxford University Press, 1995.

Vieira, M.M.D. O fenômeno da não-configuracionalidade em algumas línguas

da família Tupi-Guarani. Trabalho apresentado no Seminário sobre *Sistemas*

de marcação de caso. Campinas, UNICAMP, 1989. Inédito.

_____. *O fenômeno da não-configuracionalidade na língua Asurini do*

Trocará: um problema derivado da projeção dos argumentos verbais. Tese

de doutorado. Campinas, UNICAMP, 1993. Inédito.

_____. The expression of quantificational notions in Asurini do Trocará.

In: Bach, E. & al (eds.) *Quantification in Natural Languages*. Dordrecht:

Kluwer, 1995.

_____. Reflexiones sobre una lengua de “argumento pronominal”: el caso

Asurini del Trocará. *Atas das Jornadas de la Cuenca del Plata*. Rosário,

Argentina, (a sair).

DO TEXTO ESCRITO AO HIPERTEXTO ELETRÔNICO

Masa Nomura (USP/FFLCH/DLM)

0. Introdução

No mundo inteiro, a tecnologia computacional está revolucionando o próprio *modus operandi* do pesquisador, sobretudo se o computador que ele usa está equipado com recursos multimídia e estiver ligado à rede mundial de comunicação, a World Wide Web (WWW). Entretanto, o que se nota nos meios acadêmicos brasileiros é que a grande maioria dos docentes e pesquisadores ainda não se deu conta das inúmeras possibilidades de aplicação dos recursos tecnológicos da informática para fins específicos de pesquisa. Existem atualmente no mercado alguns aplicativos ou *softwares* de autoria, que facilitam enormemente a execução da pesquisa. Os trabalhos que serão apresentados nesta mesa irão dar conta das diferentes aplicações dessa ferramenta em Linguística, sobretudo em Linguística Aplicada.

Na área da pesquisa *stricto sensu*, as mudanças mais notáveis proporcionadas pela tecnologia da informática estão na facilidade de busca de fontes, na instantaneidade da comunicação entre usuários do mundo inteiro que compartilham do mesmo interesse, na colaboração entre pesquisadores, na intervenção pessoal do usuário ao tornar concreto o conceito de interatividade. São exemplos disso a participação dos usuários, via Internet, em grupos de discussão sobre temas de interesse comum; as tele-conferências, por ex., colocam à disposição do usuário textos escritos de cunho polêmico para discussão e debate, em base interativa; a um simples clic do *mouse*, tem-se acesso rápido e eficiente a *homepages* de instituições de pesquisa de todos os lugares do mundo, bem como a indivíduos ou grupos de pesquisadores, desde que se saiba, naturalmente, como e onde procurar. O serviço de extensão à comunidade acadêmica também está bem coberto pela rede, com correios eletrônicos veiculando notícias sobre realização de congressos e simpósios no mundo inteiro, abertura de concursos de seleção de docentes em

alguma universidade, pedidos de colaboração a receptores múltiplos para ajudar pesquisas individuais em andamento, publicação de *abstracts* de teses e dissertações recentes, e uma série de outros serviços que atingem todos aqueles que estejam ligados à rede virtual.

1. Do Texto ao Hipertexto

O pesquisador, em geral, está acostumado a trabalhar com o texto linear, impresso em papel, em formato de livro. Com o Hipertexto, a elaboração e o processamento de informações se tornou mais simples e rápida, com o suporte dado pelos recursos multimídia. O acesso às grandes bases de informações disponibiliza um tipo de organização não-linear e associativa, formada por redes cujos centros podem se deslocar indefinidamente. A tecnologia da informática, em sua incessante evolução, fornece meios de pesquisa e recuperação de informações de modo cada vez mais eficiente. A aplicação de critérios de seleção, como a utilização de métodos associativos ou o relacionamento entre palavras, fornece respostas mais precisas, o que ajuda a delimitar com mais precisão o universo da pesquisa.

Os recursos audiovisuais fornecem ferramentas essenciais para a expressão criativa das idéias. A utilização conjunta de fontes, cores, ícones, símbolos, imagens em movimento e sons reforçam conceitos e permitem a divulgação de mensagens de modo dinâmico e eficaz.

Para executar seu projeto, é indispensável que o pesquisador conte com o suporte dado por analistas de sistemas e de técnicos especializados em informática. O trabalho colaborativo já começa a partir daí. A contínua evolução dos recursos tecnológicos exige desses profissionais uma atualização constante e uma visão cada vez mais abrangente do mundo e de seus espaços reais ou virtuais. Além de conhecimentos específicos de informática, os profissionais multimídia necessitam de conhecimentos em artes, recursos de áudio, vídeo, texto, animação, além de ter uma idéia bem definida do perfil de seu público-alvo. Essa gama conceptual de conhecimentos acaba favorecendo o trabalho cooperativo, onde equipes se especializam em partes de um

projeto comum, procurando obter bons resultados dentro de sua área específica de atuação na elaboração do projeto global. Aliados à criatividade e à técnica, os recursos computacionais abrem espaço para o surgimento do Hipertexto eletrônico.

2. O Hipertexto eletrônico

O que é *Hipertexto*?

Resumidamente, podemos caracterizá-lo da seguinte forma:

- O Hipertexto é uma escrita ou leitura não-linear com apoio de sistemas computadorizados.
- A organização não-linear e associativa do Hipertexto contrapõe-se à organização linear do texto impresso.
- O texto impresso tem início, meio e fim, ao passo que a organização não-linear e associativa é composta de nódulos associados em redes, com exploração dos recursos multimídia.

São características do Hipertexto:

- * a interatividade
- * a utilização intuitiva
- * a rapidez de resposta
- * um amplo leque de opções de pesquisa
- * o trabalho colaborativo
- * a dispersão
- * a facilidade de perda e a dificuldade na retomada da linha inicial de pesquisa.

Os recursos eletrônicos do Hipertexto são múltiplos. Pode-se explorar

- * seu poder de processamento na pesquisa, na indexação;
- * seus recursos visuais: ícones - símbolos - cores - fontes - gráficos, que compõem o texto semiótico juntamente com o texto verbal escrito;

* seus recursos de áudio (sons) e vídeo (imagens em movimento);

* seus poderosos recursos de armazenamento de informações. Exemplificando: no

disco rígido cabem 850 Mb; no CD-ROM, 650 Mb ou 260.000 páginas de texto;

* os recursos da Internet / WWW, cujas características são:

* a universalidade

* a interatividade

* a navegabilidade

* o multilingüismo

* a colaboração.

Como se pode verificar, o ambiente eletrônico do Hipertexto permite n conexões intertextuais (textos que remetem a outros textos, escritos ou sonoros, verbais ou icônicos) e/ou *hipertextuais* (com suporte multimídia), em cadeia ininterrupta, em perpétua descentralização. Essas conexões são feitas por nódulos e redes associativas que se estendem *ad infinitum* pelo espaço virtual, e cujo centro pode se deslocar rapidamente de um nódulo a outro, podendo cada nódulo tornar-se o centro de outra rede de associações, e assim sucessivamente, estendendo-se em cadeia infinita de redes interconectadas pelo espaço virtual afora.

3. Conseqüências teóricas

O conceito de Hipertexto impõe uma revisão ou uma releitura da própria noção de Texto enquanto texto semiótico. O funcionamento do Hipertexto eletrônico abre a possibilidade de retomar o exame de algumas teorias do texto e do discurso, especialmente as de vanguarda, que se ocupam da heterogeneidade discursiva e discutem conceitos como dialogismo, polifonia, intertextualidade e interdiscursividade (Bakhtin), des-construção ou des-centralização do sujeito (Derrida). A descentralização é propriedade específica do sistema fractal no espaço virtual, que permite a criação de nódulos e redes de intercomunicação de forma infinita. Com o Hipertexto, essas relações dialógicas, polifônicas e

intertextuais ou interdiscursivas se tornam concretas, visualmente definidas, virtualmente interligadas por nódulos e redes. O sistema assim estruturado permite a manipulação pelo receptor ou usuário, que pode, dessa forma, se tornar co-autor do texto ou do hipertexto por via da interatividade ou da colaboração.

4. Conseqüências práticas

Pode-se alinhar aqui conseqüências como:

- mudanças na forma de produzir o texto (hipertextual, intertextual, multimídia);
- mudanças na forma de receber o texto (leitura hipertextual, intertextual, por redes associativas);
- multiplicidade de aplicações.

Alguns aplicativos de autoria permitem executar a parte prática e visual de projetos de pesquisa científica, como, por ex., para

- análise lexical
- análise fonética
- análise do tipo de linguagem usado na Internet
- análise de tipologias textuais e criação de bancos de textos
- análise e execução de tradução em ambiente eletrônico (*hipertradução*)
- implementação de léxicos e gramáticas de textos de especialidade num sistema de tradução automática.

Até agora, os projetos mais divulgados têm sido financiados, em geral, pela iniciativa privada, como é o caso do Itaú, Bradesco, Universo Online. São ainda em número reduzido propostas de projetos no meio universitário brasileiro com utilização da tecnologia da informática, mas, gradativamente, com a importância cada vez maior dos recursos de informatização em nosso cotidiano, cresce também o número de projetos de pesquisa envolvendo essa nova tecnologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARROS, D.L.P. e FIORIN, J. L. (orgs.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo, Edusp, 1994.

FREISLER, S. “*Hypertext: Eine Begriffsbestimmung*”. **Deutsche Sprache** 1/94, 22. JG., p. 19-50.

LANDOW, G. P. **Hypertext: the Convergence of the Contemporary Critical Theory and Technology**. Baltimore & London, The Johns Hopkins University Press, 1992.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na Era da Informática**. Trad. De Carlos Irineu da Costa. 3ª. reimpr. (1ª. ed., 1993). São Paulo, Editora 34, 1996.

MACHADO, A. **Ensaio sobre a Contemporaneidade**. São Paulo, Books on Disc, 1992.

LINGÜÍSTICA E INFORMÁTICA NA TRADUÇÃO POR COMPUTADOR

Elizabeth Young Chin - FFLCH-USP

A tradução por computador ou tradução automática (TA) pode ser concebida como um produto, na forma de sistemas de computador que realizam a tarefa de tradução, ou como uma área de pesquisa em que se buscam os meios que possibilitem à máquina realizar tal tarefa no lugar do homem. Enquanto área de pesquisa, constitui um ponto de encontro entre a Lingüística e a Informática. A Lingüística é aplicada à Informática, pois todo sistema de TA pressupõe um conjunto de bancos de dados lingüísticos que informam o computador no processo de tradução. Por outro lado, a Informática é aplicada à Lingüística, seja sob a forma de algoritmos necessários à manipulação das informações lingüísticas, seja como ferramenta de trabalho para o tradutor humano.

A TA já possui uma história de meio século. Suas vicissitudes e sucessos estão bem documentados em diversas fontes, entre as quais, Anis (1994), Hutchins (1986), Nagao (1989), Pugh (1992), Rémy (1985), Slocum (1985), Somers (1992), e Vasconcellos (1993).

Durante a primeira década, a partir das idéias iniciais de Weaver e Booth em 1946 até a realização da Experiência Georgetown-IBM em 1956, a TA difundiu-se rapidamente nos Estados Unidos e Europa, com a formação de inúmeras equipes de pesquisa. Essa década e a seguinte foram marcadas por muito entusiasmo. Sob a pressão de produzir resultados rápidos e devido à sua visão demasiadamente simplista da tradução (tradução = substituição lexical) e dos problemas computacionais, muitos pesquisadores optaram por uma abordagem puramente empírica. Não tardou, portanto, para que as dificuldades se tornassem cada vez mais aparentese que o entusiasmo começasse a esfriar. Três publicações assinalaram o fim da década do otimismo em TA: o *Report on the State of Machine Translation in the United States and Great Britain* de Bar-Hillel em 1959; *Computers and Common Sense* de Mortimer Taube em 1961; e o relatório ALPAC (Automatic Translation

Processing Advisory Committee) da Academia Nacional de Ciências dos Estados Unidos e, 1966.

Justas ou não, elas propagaram a idéia de que a tradução totalmente automática e de alta qualidade era um objetivo inatingível, levando à canalização dos recursos para o desenvolvimento de ferramentas para o tradutor e para a pesquisa em Processamento de Língua Natural (PLN), à qual a TA deu origem. Acima de tudo, tornaram a TA objeto de ridículo diante da opinião pública, uma imagem ainda hoje bastante difundida pela imprensa de grande circulação.

A terceira década (1966-1976) foi marcada pela interrupção dos trabalhos em TA nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, mas, no Canadá, França, Itália e Alemanha Ocidental, os grupos continuaram ativos, basicamente por motivos políticos. Os pesquisadores haviam adquirido uma visão mais madura do problema. Colocaram no centro da TA a pesquisa lingüística, adotaram modelos de sistema mais modulares com a separação dos dados lingüísticos e computacionais, tomaram emprestados e aprimoraram formalismos e técnicas de *parsing* (análise de sentenças por computador) desenvolvidos pela pesquisa em PLN, como RTNs, ATNs, *Tree Transducers* e *Chart Parsing*¹²⁰.

Esse período de germinação deu frutos na década seguinte (1976-1986), com o surgimento de sistemas operantes, dos quais descreveremos apenas os mais relevantes. Nos Estados Unidos, a Organização Panamericana de Saúde desenvolveu e instalou o SPANAM e, mais tarde, o ENGSPAN, para a tradução de documentos internos. O nível de satisfação parece elevado, segundo

¹²⁰ RTN é a sigla para *Recursive Transition Network* e se refere a gramáticas ou máquinas de estados finitos dotadas de recursividade. Note-se que essas gramáticas não são totalmente declarativas, sendo esta a provável razão de seu abandono mais tarde. ATNs ou *Augmented Transition Networks* são RTNs enriquecidos com testes para a aplicação de restrições gramaticais, como a concordância, etc. *Tree Transducers* são uma maneira de representar regras de que transformam árvores em outras, desenvolvida pelo TAUM (Traduction Automatique de l'Université de Montréal) para as gramáticas de transferência. Por último, *Chart Parsing* é uma técnica de análise que permite o registro de análises parciais sem travar o sistema, pois a resolução de homografias depende, muitas vezes, de uma análise global em vez de local.

relato de Ross MacDonald em Vasconcellos & Léon (1985): “*Any person of good will can understand this output, and I assume that no misleading translations have been discovered that would vitiate the intent of any article.*” (p.134-135). As soluções e estratégias adotadas para os dois sistemas no que diz respeito à organização de dicionários e processo de tradução merecem leitura atenta. Estão descritas em Vasconcellos & Léon (1985) e Hutchins (1986).

No Canadá, a equipe TAUM criou o TAUM-MÉTÉO, hoje considerado o único sistema de Ta totalmente automático e de alta qualidade. Por se tratar de um sistema que trabalha num domínio muito restrito -- boletins meteorológicos -- o tratamento semântico foi possível e eficaz, o que contribuiu para o seu sucesso. O mesmo, porém, não aconteceu com TAUM-AVIATION, um projeto destinado à tradução de manuais de manutenção de avião. Apesar da boa qualidade das traduções (ver Hutchins, 1986), o projeto teve fim em 1981 porque levaria muito tempo para que o sistema atingisse um bom nível de custo/benefício. Segundo Hutchins (1986), “*In brief, TAUM-AVIATION had not had the chance to show its potential -- it is a story which has been repeated on numerous occasions in the history of MT.*” Referimos o leitor a Chandioix & Guéraud (1981), Isabelle & Bourbeau (1985) e Hutchins (1986) para maiores detalhes sobre o trabalho da equipe TAUM.

A equipe CETA (Centre d'Études pour la Traduction Automatique) de Grenoble, França, mais tarde rebatizada GETA (Groupe d'Études pour la Traduction Automatique) também foi muito ativa, investigando a possibilidade da tradução por interlíngua, concebida como uma representação abstrata proposicional. Apesar do sólido embasamento lingüístico, o sistema produzido sofria de rigidez excessiva e de ineficiência, o que levou a equipe a trocar o modelo de tradução por interlíngua pelo modelo de tradução por transferência, produzindo o sistema ARIANE-78.

O sistema METAL, inicialmente desenvolvido pela Universidade do Texas, passou a ser patrocinado pela Siemens AG, que o utiliza, mantém e aperfeiçoa até hoje. Ele serve à equipe de tradutores da empresa para a tradução de documentos internos nas áreas de informática e telecomunicações. Bennet & Slocum (1985) apresentam uma descrição relativamente rica do METAL, incluindo características interessantes quanto à organização dos dicionários,

representação da subcategorização dos predicadores e de sua estrutura temática, utilização de traços semânticos, resolução de anáforas, aplicação de métodos estatísticos, e técnicas *fail-soft*¹²¹.

Por último, a Comissão das Comunidades Europeias lançou um projeto de grande porte, o EUROTRA, em 1982, para a constituição de um sistema multilíngue de tradução por transferência. Até 1986, as equipes haviam avançado pouco, o que lhes custou muitas críticas, mas deve-se compreender que o projeto é gigantesco pela quantidade de línguas envolvidas, e que as equipes trabalham de maneira descentralizada, o que traz dificuldades maiores. Segundo os artigos reunidos em Steiner (1991), o *design* do sistema, o formalismo e as especificações lingüísticas já estão bem definidos. O grupo optou pelo modelo de tradução por transferência, com processamento estratificado e modular dos textos. Desenvolveu seu próprio formalismo, baseado na unificação, pelo seu poder de expressão e flexibilidade, e bons resultados em pesquisas em PLN. As equipes têm liberdade de adotar o tipo de representação que julgarem mais apropriado à língua e etapa de processamento em questão, mas a representação de interface LP (língua de partida)/ LC (língua de chegada) deve ser comum, seguindo um único princípio: a neutralização, na medida do possível, das características de cada língua, através da ‘elevação’ das informações gramaticais (morfológicas, sintáticas e semânticas) aos nódulos superiores de representação, para que a transferência seja o mais simples possível, restringindo-se idealmente à transferência lexical. O princípio explora as informações gramaticais comuns às línguas envolvidas, e a possibilidade de colocar em equivalência suas diversas manifestações nas diferentes línguas. Desse modo, simplifica-se o componente de regras de transferência estrutural, e o componente de síntese ganha uma relevância que nunca teve nos demais sistemas. As equipes voltam-se, portanto, para questões como a semântica da flexão verbal e da definição/indefinição dos sintagmas nominais, a interpretação de elementos pronominais e anafóicos, etc.

¹²¹ A fim de evitar a rejeição de frases para as quais o sistema não consegue uma análise correta e completa, recorre-se a técnicas *fail-soft*. Elas permitem que o sistema guarde as análises parciais mas corretas, e as utilize na fase de transferência, produzindo, assim, pelo menos alguma tradução.

De todos os sistemas desenvolvidos entre 1976 e 1986, o mais criticado é o SYSTRAN, provavelmente por ser comercializado através do Minitel e, portanto, o mais exposto ao público. Os dicionários são, sem dúvida, seu ponto forte, mas seu *design* e processo de análise e síntese lingüísticas carecem da clareza e sistematização que caracterizam os outros sistemas, pelo menos conforme descritos em Rémy (1985) e Bureau (1992). Loffler-Laurian (1994), que sempre procurou fazer críticas e avaliações objetivas dos sistemas de TA, analisa os resultados do SYSTRAN em Minitel, e sua avaliação revela inconsistências no sistema, como a capacidade de traduzir razoavelmente bem frases complexas como “*in the french system such cards can be and are used for home banking and shopping programs via tv*” por “*dans le système français telles cartes peuvent être et sont employées pour les opérations bancaires à la maison et les programmes faire les emplettes par l’intermédiaire de tv*”, ao lado de dificuldades como “*Le lapin court dans le pré*” / “*The short rabbit in the pre one*”(p.90-91).

Podemos dizer, com firmeza, que as décadas de 70 e 80 deixaram um saldo positivo. Produziram alguns sistemas operantes que continuam em uso até hoje. Acreditamos que o sucesso de TAUM-MÉTÉO, SPANAM, ENGSPAN, METAL e, possivelmente, do EUROTRA, se deva a um conjunto de fatores importantes. Em primeiro lugar, sua comunidade de usuários é bem definida, no caso, os tradutores das respectivas instituições que, de alguma forma, são especialistas em língua e tradução. Em segundo lugar, os sistemas são utilizados para tratar textos em domínios especializados que as instituições e usuários conhecem profundamente. Além disso, quem desenvolveu os sistemas é também responsável por seu aprimoramento e manutenção, levando em consideração as opiniões e necessidades de seus usuários. Por último, as instituições revelam uma visão ampla e de longo prazo. Compreendem bem a complexidade das línguas naturais e do processo tradutório, assim como a necessidade de investimento no amadurecimento dos sistemas, pois, pelo menos em teoria, o aprimoramento dos sistemas é infinito. A produtividade e qualidade são colocadas acima de interesses comerciais, mesmo porque os sistemas foram desenvolvidos para uso interno. Os artigos de Schneider (1992) e

Tremblay (1992) mostram claramente como a visão ampla e de longo prazo, aliada a uma administração séria e eficiente dos sistemas, que também leva em consideração o revisor humano, não só viabiliza a TA de boa qualidade como também promove a cooperação homem-máquina.

Até o presente, a pesquisa em TA tem se concentrado numa única modalidade: a tradução automática com revisão humana. Porém, desde a década de 70, tem se reconhecido a possibilidade de duas outras modalidades: a tradução humana assistida por computador (THAC), e a tradução automática assistida pelo homem (TAAH). No fundo, as duas envolvem a interação homem-máquina, distinguindo-se apenas quanto ao grau de atuação de cada participante no processo de tradução.

Geralmente, o termo THAC refere-se a uma área de pesquisa em que se buscam a ampliação e aprimoramento de ferramentas que facilitem e enriqueçam o trabalho do tradutor. Elas incluem recursos de processamento de texto, documentação, administração e comunicação, além de bancos de dados terminológicos. Várias instituições dedicam-se a esse trabalho, seja por interesse comercial ou para uso interno. Descrições dessas ferramentas cada vez mais sofisticadas encontram-se em Schneider (1992), Nirenburg (1992) e Guadec (1994), sendo este último uma leitura interessante, pois discute as implicações da inovação tecnológica para a formação profissional do tradutor.

Dois conceitos novos estão surgindo na área de THAC: o da bi-textualidade (Isabelle, 1992) e o de pré-tradução automática (Bédard, 1992). A idéia da bi-textualidade nasceu da observação de que o volume de traduções produzidas por ano contém muito mais soluções de tradução do que as fontes de referência existentes. Propõe-se, portanto, que as instituições com grande volume de tradução construam uma memória de todos os textos LP e LC, e que se desenvolvam algoritmos capazes de detectar, *automaticamente*, as equivalências entre segmentos desses textos, principalmente as lexicais. Quanto à pré-tradução automática, Bédard observa que a máquina só é útil para executar aquelas tarefas que são fáceis, mas entediadas, para o tradutor: a transcrição de elementos invariáveis e a recuperação de equivalentes lexicais sem ambigüidade. Sugere, então, que se desenvolvam sistemas em que o programa cuide

dessas duas tarefas, produzindo um texto parcialmente traduzido, deixando a cargo do tradutor o resto. O autor garante que esse tipo de interação aumenta a produtividade do tradutor.

O termo TAAH, por sua vez, é usado para se referir aos sistemas interativos em que o usuário responde a perguntas do sistema para ajudá-lo a fazer escolhas. A idéia data da década de 70, mas ganha relevância agora, basicamente por duas razões: as limitações da TA tradicional, e o interesse pela comercialização dos produtos TA. Sabe-se que a TA requer a explicitação e formalização de todas as informações para produzir bons resultados; por outro lado, sabe-se também que a interpretação e, conseqüentemente, a tradução de um texto depende, em parte, de informações implícitas. Esta é a principal crítica levantada contra a TA tradicional, cujas limitações são apontadas por Wilss (1993) e Somers (1992), ambos os quais acreditam que o futuro da TA está na TAAH. Além disso, no lugar de sistemas de grande porte destinados ao uso interno de grandes organizações governamentais ou industriais, cujo desenvolvimento tem consumido os esforços da pesquisa em TA, volta-se hoje para sistemas menores de uso individual e comercialmente viáveis que devem, portanto, contar com uma participação maior do usuário humano. Um exemplo de sistema interativo recente é o LIDIA-1 da equipe GETA (ver Boitet & Blanchon, 1994).

Ao contrário do que se esperava, a globalização econômica não levou à adoção do inglês como língua franca, seja por razões político-culturais ou pela mera dificuldade que a maioria das pessoas enfrenta ao ter de se comunicar nessa língua. A revitalização das demais línguas e a intensificação da comunicação internacional têm caminhado lado a lado, criando, assim, uma necessidade de ferramentas que ajudem os usuários monolíngües a produzir textos em outras línguas, em volumes pequenos mas constantes. Partindo dessa constatação, algumas instituições e empresas introduziram um novo conceito no campo da TAAH: sistema de TA para usuário monolíngüe. De um modo geral, restringe-se a domínios muito específicos, baseia-se no diálogo com o usuário, e incorpora a idéia de sub-língua do ponto de vista normativo (ver abaixo), cujo objetivo é restringir e padronizar o texto de entrada do usuário, de tal forma que seja passível de tratamento pelo tradutor automático e dispense revisão. Um exemplo é o BABEL-RESEARCH da

Universidade Livre de Bruxelas, destinado à tradução de correspondência comercial, e descrito em Jacqmin (1992). Somers & Jones (1992) exploram a geração de textos multilíngües por usuário monolíngüe através da TA baseada em exemplos armazenados na memória do computador. O texto dos autores está longe de ser claro sobre a constituição e funcionamento do sistema, deixando a impressão de que o projeto se encontra em estado incipiente.

Como dissemos anteriormente, o TAUM-MÉTÉO é considerado o único sistema totalmente automático e de alta qualidade. Seu sucesso deve-se, em grande parte, ao fato de se restringir a um domínio muito específico. Por isso, retomam-se, no presente, a idéia de restringir a entrada e a noção de sub-língua em TA. O intuito é aplicar a TA apenas a domínios restritos cujo léxico possua um ponto de fechamento¹²², que apresentem pouca variação nas estruturas sintáticas, semântica circunscrita, estabilidade interlingüística, e que contem com uma comunidade de especialistas com autoridade sobre sua terminologia, conceitos, etc. Face à dificuldade de encontrar domínios que satisfaçam a todos esses critérios, alguns grupos têm substituído a noção descritiva de sub-língua por uma noção normativa. Em outras palavras, o sistema guia ou controla os textos de entrada do usuário para que possam ser processados com êxito. Esta, porém, não é uma idéia nova. É a recuperação do *Basic English* da primeira década da história da TA (Locke & Booth, 1955). De qualquer modo, pelos menos dois sistemas seguem esse caminho: o TRADE, sistema de tradução de telex para as forças armadas (Aumaitre et al., 1992), e ELU, que se restringe à linguagem dos boletins de avalanche (Bouillon & Boesefeldt, 1992) e (Estival 1992).

Existem ainda outras alternativas à TA tradicional. Por exemplo, a KBMT (*Knowledge-Based Machine Translation*), uma proposta de incorporação de técnicas de Inteligência Artificial, com a constituição de ontologias, levada adiante pela Universidade de

¹²² Tradução para *point de clôture*, termo cunhado por Kittredge (1982) na descrição de domínios de especialidade cujo léxico atinge rapidamente um nível de variação nula ou quase nula. Em outras palavras, a análise de corpora nesses domínios revela que a variação lexical diminui rapidamente em proporção inversa ao número de palavras processadas.

Carnegie Mellon e projetos japoneses; sistemas de TA com manutenção *automática* das gramáticas, como o MAPTRAN com PECOF (ver Somers, 1992); sistemas em que a tradução parte das traduções e exemplos armazenados em memória; e sistemas baseados em análise estatística.

Como vemos, apesar da reutilização de várias idéias antigas, a pesquisa em TA não é mais a mesma. Abriu-se um leque muito maior de possibilidades, e a tecnologia computacional mais capaz e acessível torna possível explorá-las, pelo menos. Cada uma dessas novas abordagens traz consigo, evidentemente, novas dificuldades e desafios. Por outro lado, a TA tradicional, que parte do princípio “melhores teorias lingüísticas, melhores resultados” ainda não foi abandonada. Muito pelo contrário, agora que suas limitações se tornam mais evidentes é que podemos, acreditamos nós, partir em busca de soluções.

Foi justamente por acreditarmos na utilidade da Lingüística para o desenvolvimento de sistemas TA, e na TA como um excelente meio de testar nossas hipóteses lingüísticas, já que requer a explicitação de tudo o que sabemos a respeito das línguas naturais, que propusemos, em nossa tese de doutoramento (Chin, 1996), um sistema de TA tradicional para a tradução português-inglês de textos na área médica. O resultado desse trabalho é um conjunto de parâmetros para a compilação de dicionários, além de uma gramática de análise da língua portuguesa e componente de transferência, utilizando o formalismo da *Generalized Phrase Structure Grammar* (Gazdar et al., 1985).

BIBLIOGRAFIA

Anis, J. - Ordinateurs et traduction: survol d'un demi-siècle. In *Langages*, #116, 1994. Paris Larousse.

Aumaitre, J-M. et al. - TRADEX, un système de traduction de télex. In *Meta*, 37(4), 1992, p.624-634. Montreal, Les Presses de l'Université de Montréal.

Bédard, C. - La pré-traduction automatique, outil de productivité et d'évolution professionnelle. In *Meta*, 37(4), 1992, p. 738-760. Montreal, Les Presses de l'Université de Montréal.

- Bennet, W.S. & Slocum, J. - The LRC Machine Translation System. In *Computational Linguistics*, 11(2-3), 1985, p. 111-121. Cambridge, Mass., MIT Press.
- Boitet, C. & Blanchon, H. - Promesses et problèmes de la 'TAO pour tous' d'après LIDIA-1, une première maquette. In *Langages*, # 116, 1994, p.20-47. Paris, Larousse.
- Bouillon, P. & Boesefeldt, K. - Problèmes de traduction automatique dans le sous-langage des bulletins d'avalanche. In *Meta*, 37(4), 1992, p. 635-646. Montreal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Bureau, C. - Télécommunications et micro-informatique, les alliés du traducteur d'aujourd'hui. In *Meta*, 37(4), 1992, p.595-609. Montreal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Chandioux, J. & Guéraud, M-F. - MÉTÉO: un système à l'épreuve du temps. In *Meta*, 26(1), 1981, p. 18-22. Montreal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Chin, E. - *Tradução por computador: dicionários e componentes de análise e transferência*. Tese de doutoramento pela Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.
- Estival, D. - ELU, un environnement d'expérimentation pour la TA. In *Meta*, 37(4), 1992, p.693-709. Montreal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Gazdar et al. - *Generalized Phrase Structure Grammar*. Harvard University Press, 1985.
- Gouadec, D. - Traduction et Informatique: les implications pour la formation. In *Langages*, # 116, 1994, p.59-74. Paris, Larousse.
- Hutchins, W.J. - *Machine Translation: Past, Present, Future*. Chichester, Ellis Horwood, 1986.
- Isabelle, P. & Bourbeau, L. - TAUM-AVIATION: Its technical features and some experimental results. In *Computational Linguistics*, 11(1), 1985, p.18-27. Cambridge, Mass., MIT Press.
- Jacqmin, L. - La traduction automatique au service de l'utilisateur monolingue. In *Meta*, 37(4), 1992, p. 610-621. Montreal, Les Presses de l'Université de Montréal.

Locke, W.N. & Booth, A.D. (eds.) - *Machine Translation of Languages*. Cambridge, Mass. MIT Press, 1955.

Loffler-Laurian, A-M. - La traduction automatique: son utilisation par le 'grand public'. In *Langages*, # 116, 1994, p.87-94. Paris, Larousse.

Nirenburg, S. - Tools for Machine-Aided Translation: the CMU TWS. In *Meta*, 37(4), 1992, p. 709-720. Montreal, Les Presses de l'Université de Montréal.

Pugh, J. - The story so far: an evaluation of machine translation in the world today. In Newton, J. (ed.) - *Computers in translation: a practical appraisal*. New York, Routledge, 1992.

Rémy, C. - La traduction automatique des textes. In *Micro-Systèmes*, 54, 1985, p.102-116. Paris.

Schneider, T. - User-driven development: METAL as an integrated multilingual system. In *Meta*, 37(4), 1992, p. 583-594. Montreal, Les Presses de l'Université de Montréal.

Slocum, J. - A survey of machine translation: its history, current status, and future prospects. In *Computational Linguistics*, 11(1), 1985, p.1-17. Cambridge, Mass., MIT Press.

Somers, H.L. - Current research in machine translation. In Newton, J. (ed.) - *Computers in translation: a practical appraisal*. New York, Routledge, 1992.

Somers, H. L. & Jones, D. - La génération de textes multilingues par un utilisateur monolingue. In *Meta*, 37(4), 1992, p. 647-656. Montreal, Les Presses de l'Université de Montréal.

Steiner, E. (ed.) - *Machine Translation*, 6(2) e 6(3), 1991. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

Vasconcellos, M. & Léon, M. - SPANAM and ENGSPAN: Machine translation at the Pan American Health Organization. In *Computational Linguistics*, 11(2-3), 1985, p. 122-137. Cambridge, Mass., MIT Press.

Wilss, W. - Basic concepts of MT. In *Meta*, 38(3), 1993, p. 403-413. Montreal, Les Presses de l'Université de Montréal.

“LABORATÓRIOS DE FONÉTICA COMPUTADORIZADOS”

Rafael Eugenio Hoyos Andrade, FCL - Assis - UNESP

1. Introdução

No contexto desta mesa redonda sobre a “utilização de novas tecnologias na lingüística”, a opção preferencial é, sem dúvida, por tudo quanto diga respeito ao uso da informática, tanto para a pesquisa quanto para o ensino, nas inúmeras subáreas da macro e da microlingüística.

A minha participação vai girar em torno das características dos chamados “laboratórios de fonética computadorizados”, destinados à análise dos fenômenos segmentais e supra-segmentais da fala humana e também ao ensino, particularmente, de aspectos importantes da fonética acústica e da transcrição fonética.

2. O uso do computador na pesquisa fonética

2.1. A utilização de aparelhagem de natureza mecânica, primeiro e elétrica, depois, é relativamente antiga, no estudo das manifestações sonoras da linguagem humana. Basta mencionar instrumentos como o quimógrafo, o oscilógrafo e o espectrógrafo para lembrarmos do que se fazia antes do aparecimento do microcomputador, como base para a análise dos sons da linguagem. Qualquer estudioso que tenha se interessado pela fonética instrumental conhece os espectrogramas de diversos tipos que se faziam com a ajuda de espectrógrafos, como o famoso “sonagraph” da Kay Electric (hoje Kay Elemetrics) que demorava por volta de cinco minutos para imprimir um espectrograma de um enunciado de dois ou três segundos de duração. (Atualmente o mesmo tipo de espectrogramas aparece na tela do computador “em tempo real” ou seja em dois ou três segundos...)

2.2. Hoje “*the computer is the most readily available and used tool*” (FILIPSON, Marcus-
<http://www.lig.lu.se/research/spechtutorial/tutorial.html>) embora

continuem sendo usados outros instrumentos (como os raios X, eletromiógrafos, mingógrafos, laringógrafos, osciloscópios, palatógrafos etc.) não necessariamente computadorizados. A causa desta preferência, como afirma o autor citado, se deve a que:

With the computer the analysis process is much simpler and usually faster than with other tools, however, it does not necessarily produce a result of higher quality. (Ibidem).

Ou seja, prefere-se o computador porque ele é muito mais rápido, seu uso é mais simples, mas não necessariamente porque os resultados obtidos sejam sempre de melhor qualidade; acho bom termos presente esta idéia porque somos inclinados a pensar que tudo o que a tecnologia de ponta faz é melhor. Noutros termos os espectrogramas que se fazem hoje, via computador, não são necessariamente mais acurados dos que fazia o velho “sonógrafo” dos anos sessenta...

3. Programas (“softwares”) utilizados atualmente na FCL de Assis

Na Faculdade onde eu trabalho possuímos dois bons “programas” para a análise computadorizada dos sons da linguagem. Eles não são simplesmente “softwares” porque exigem também um certo equipamento (“hardware”).

3.1. O CSL (“Computerized Speech Lab”)

O CSL é um instrumento de análise dos sinais sonoros característicos da linguagem humana. Esses sinais sonoros ou sons, pelo fato de serem fundamentalmente ondas ou seja vibrações do ar, possuem as propriedades inerentes a toda vibração, a saber:

- ⇒ uma determinada freqüência (= número de vibrações por segundo);
- ⇒ uma determinada amplitude (= intensidade das vibrações);
- ⇒ uma determinada quantidade (= duração ou tempo das vibrações);

e como se trata de vibrações complexas, já que não existem sons puros na linguagem humana, essas vibrações ou ondas sonoras caracterizam-se por

⇒ um determinado timbre (= riqueza e audibilidade dos harmônicos). Esta última noção, a de timbre, exige esclarecimentos:

É um fato que qualquer som natural (som não produzido por aparelhagem eletrônica, p.e.) possui um tom fundamental, ou seja, um tom básico, o tom que define “musicalmente” esse som (como agudo, grave...); esse tom fundamental apresenta-se acompanhado por um número indefinido de outros sons “parasitas”, de menor intensidade (e portanto menos audíveis), mas de uma frequência que é duas, três, quatro, etc. (sempre um número inteiro) vezes mais elevada que a do tom fundamental: esses sinais sonoros adicionais, menos audíveis, são os harmônicos, cujo conjunto constitui o timbre de um determinado som. Nos sons providos de certa periodicidade e regularidade (como no caso das vogais e de certas consoantes sonoras) esses harmônicos aparecem organizados, nos espectrogramas, em conjuntos ou pacotes de harmônicos que recebem o nome técnico de formantes: trata-se de concentrações de harmônicos em determinadas regiões (frequências) do espectro. Os três primeiros formantes são os que costumam ser utilizados para a descrição acústica dos diferentes sons da linguagem: F_1 , F_2 e F_3 .

O pacote básico do Laboratório de Fonética Computadorizado (Computerized Speech Lab), modelo 4300 B, que foi adquirido em 1995, pelo Curso de Pós-graduação em Letras, Área de Filologia e Lingüística Portuguesa, da Faculdade de Ciências e Letras de Assis - UNESP, onde eu trabalho, consta de um módulo (separado da UCP) que serve para receber (via microfone ou outra fonte), filtrar (transformando, p.e., sinais analógicos em digitais ou vice-versa) e amplificar os sinais acústicos. Possui também uma placa ou cartão – inserida na placa mãe [*mother board*] da UCP – que é um circuito integrado para processamento dos sinais, digitalizados pelo módulo de entrada (DSP = *Digital Signal Processing*), com 256 K-bytes de memória SRAM (*Static Random Access Memory*); o uso desta memória estática faz que as operações de análise sejam mais rápidas; analisam-se assim frequências até de 50.000 Htz, sendo que na voz humana interessam geralmente frequências de no máximo 4 mil Htz...

O pacote inclui também um alto falante, fones de ouvido e microfone e, evidentemente, também o seu correspondente e indispensável programa (*software*) que permite toda uma série de análises da voz humana, muito úteis na descrição dos aspectos acústicos das línguas. Esta descrição torna-se preciosa tanto no tratamento clínico, quanto no ensino de línguas e também em outras atividades como no reconhecimento de vozes individuais, para, p.e., a identificação pela polícia, de autores de seqüestros.

As análises que nos interessam mais particularmente são:

- * a análise oscilográfica ou a apresentação de um som ou seqüência de sons como uma série de vibrações (*waveform*), na tela do vídeo (com a amplitude no eixo das ordenadas e o tempo no eixo das abcissas);
- * a análise espectrográfica que é, tradicionalmente de dois tipos (embora este programa permita analisar até nove bandas de freqüência diferentes):
 - 1º) espectrogramas de banda larga que facilitam o estudo das propriedades acústicas, especialmente dos formantes característicos das seqüências temporais dos sons analisados;
 - 2º) espectrogramas de banda estreita que permitem estudar, de forma bastante clara os harmônicos mais importantes dos sons em análise, e, conseqüentemente, os seus respectivos timbres.
- * a análise das intensidades, pela apresentação das curvas de amplitude;
- * a análise da melodia entonacional, mediante a apresentação de curvas de freqüência.

Noutros termos, o Laboratório de Fonética Computadorizado nos fornece meios para estudar as propriedades acústicas de qualquer onda sonora.

Os resultados dessas análises são úteis para entender o funcionamento dos aspectos sonoros da linguagem; para comparar contrastivamente as realizações fonéticas de duas línguas (ou de duas variedades da mesma língua) e, portanto, para aprender melhor a pronúncia, a entoação e até o ritmo de uma língua estrangeira, ou

seja, os aspectos tanto segmentais como supra-segmentais da língua em foco.

Outro programa (*software*) que nós temos, no nosso CSL, é o que fornece treinamento para a transcrição fonética, mediante o uso do Alfabeto Fonético Internacional (AFI). O programa básico do CSL já inclui a possibilidade de fazer transcrições, mas este programa específico (chamado *IPA Transcription Tutorial*) é de um uso mais fácil e rápido ao apresentar os quadros fonéticos das consoantes e das vogais, a pronúncia de todos esses sons (realizada por dois foneticistas norte-americanos) e a inserção automática do som escolhido, no lugar em que o usuário tiver colocado o cursor. Além do mais, apresenta exercícios de treinamento a partir de transcrições previamente feitas e gravadas no programa: o aluno deverá acertar na escolha dos símbolos próprios para os sons apresentados.

Existem outros programas de interesse para a fonética e o seu ensino que a Kay Elemetrics desenvolveu e está desenvolvendo. Estamos esperando que a nossa faculdade possa adquiri-los, oportunamente... (Ou seja, se e quando houver verba...).

O CSL tem, contudo, várias limitações: as principais são estas:

- a) não funciona em ambiente Windows;
- b) só aceita dois tipos de impressora: Laser e Epson;
- c) as imagens TIF que gera são de um tipo (mais antigo?) que não permite que sejam interpretadas como tais pelos processadores de imagens mais comuns: isto impede que se possam obter e imprimir imagens coloridas. Para obter reproduções dos espectrogramas eu tive que transferir as pretensas imagens TIF para o processador Word for Windows 6.0, pois o 7.0 de Windows 95 não as reconhece...
- d) é relativamente caro: aproximadamente US \$7.500,00...

3.2. O “WinPitch” e a suas características

Mais recentemente, em dezembro de 1996, durante o V Congresso Nacional de Fonética e Fonologia, organizado pela Sociedade Brasileira de Fonética na Universidade Federal

Fluminense em Niterói RJ, tive a sorte de conhecer pessoalmente o autor de um programa destinado mais especificamente ao estudo da entoação, o professor francês, Philip Martin, que trabalha na Universidade de Toronto, Canadá. Depois de ter visto a demonstração do programa decidi comprá-lo (US \$200.00), pois se trata de um instrumento de análise muito versátil, como veremos logo. Para que o programa possa funcionar é necessária a instalação de um “hard-lock”, espécie de tomada a ser ligada na saída do computador para a impressora, ou seja um ingenioso dispositivo de “hardware” contra a pirataria computacional...

O “WinPitch” apresenta as características seguintes:

1. Funciona no ambiente Windows 3.1., 95 e NT 4.0
2. Utiliza a placa de som “Sound Blaster” ou uma outra compatível.
3. O WinPitch, por ser um MDI (*Multi Document Interface program*), permite realizar todas as funções disponíveis para a edição de som, em várias janelas independentemente.
4. Realiza as funções de Corte, Cópia e Cola (Cut, Copy and Paste) em arquivos de som.
5. Faz espectrogramas em preto e branco e coloridos, em tempo real, com processadores do tipo Pentium.
6. Analisa em tempo real a frequência fundamental e apresenta os parâmetros prosódicos (Fo, Intensidade) e o oscilograma correspondente.
7. Dispõe de marcadores de tempo para uma mais fácil segmentação do sinal acústico.
8. Apresenta e armazena os parâmetros prosódicos de sinais acústicos longos [de até 10 segundos de duração] em função da memória disponível.
9. Exibe visualmente curvas de modelos entonacionais (Fo) e de imitações, na mesma janela e em janelas separadas.
10. Possui as funções de delimitação de blocos e de segmentação, com a possibilidade de ouvir, reanalisar e sintetizar qualquer porção do sinal sonoro, sem limitações numéricas.
11. Exibe em tempo real a curva entonacional (Fo), a intensidade e os valores temporais, tanto da fala original quanto da sintetizada.

12. Possui capacidade para sintetizar o som, com uma fácil definição dos parâmetros prosódicos modificados (Fo, intensidade e duração).

13. Dispõe da função de síntese musical MIDI (*Multiple Instrument Digital Interface*) para reproduzir melodias, segundo variações originais ou sintetizadas.

14. Realiza a análise estatística completa da frequência fundamental, da perturbação da frequência fundamental (*jitter*), da modulação da amplitude entre um período glotal e outro (*shimmer*) e das pausas de qualquer porção do sinal.

15. Exibe visualmente oscilogramas e espectros e permite a impressão de sinais comprimidos sem a intervenção do operador (graças ao dispositivo de “Batch Printing”).

As limitações que tenho até agora encontrado neste programa são fundamentalmente estas::

a) O comando HELP não funciona devido a que o arquivo correspondente não veio no disquete. Já enviei um “e-mail” a Philip Martin a esse respeito.

b) Não gera imagens BMP (*bitmap images*) da tela inteira, mais unicamente dos blocos previamente delimitados.

c) Não imprime os espectrogramas, a partir da tela, mas somente as curvas prosódicas (frequência, intensidade, duração...)

4. Conclusão

Não obstante as limitações dos dois programas apresentados, ambos constituem instrumentos muito úteis, tanto na pesquisa como no ensino da fonética acústica. O problema maior, em termos de ensino parece-me ser o do espaço físico, ou seja o da acomodação de um grupo numeroso de alunos em volta de um micro-computador, de modo que todos possam ver bem e aproveitar as análises feitas na tela. As soluções são de natureza econômica: uma sala de computadores equipados todos com, pelo menos um dos programas mencionados, ou a de utilizar um *data-show* ou algo equivalente para poder projetar numa tela grande as curvas e dados, fruto das análises realizadas pelo programa; esta última solução, embora mais econômica, acaba sendo, obviamente menos interessante porque menos interativa... Por enquanto, pelo menos na

minha faculdade, podemos dar-nos por relativamente satisfeitos, pois tivemos de lutar longos anos para conseguir um laboratório de fonética: agora possuímos um e computadorizado. Cabe agora às novas gerações lutarem para conseguir salas adequadas, não só para fonética-acústica mas para qualquer disciplina, ou seja, ambientes devidamente isolados e equipados com instrumentos já disponíveis, mas que ainda não fazem parte das nossas salas de aula... Dizem que não há dinheiro e creio que já sabemos por quê...

DISCURSO, IDEOLOGIA E LITERATURA

Belmira Magalhães¹²³

Queremos discutir, nesta oportunidade, uma abordagem de Análise Discurso que tem na perspectiva marxiana da subjetividade, expressa, principalmente, nos textos filosóficos de Marx, mas que percorre toda a obra deste autor, seu fundamento.

Nesse enfoque a conexão entre língua, discurso e história não pode se dar a partir de coisas ímpares que se relacionam. Para nós não há uma relação entre essa três categorias, mas um envolvimento ontológico que não permite pensar discurso sem história, nem história sem discurso.

Pode parecer apenas um jogo de linguagem, no entanto, representa um divisor de águas, em relação às análises que usam a história como complemento, na medida em que a análise não se propõe a procurar a história no discurso através de suas marcas. Na verdade entendemos que o discurso é história e só como tal pode ser plenamente entendido, isto é, analisado em sua imanência.

A análise do discurso, dessa tendência, pretende realizar a busca, a partir da materialidade discursiva, do aspecto da história que o sujeito do discurso está refletindo.

Esta forma de tratar o discurso afasta a análise de uma relação mecanicista entre o discurso, fruto de uma relação dialética entre subjetividade e objetividade (por exemplo, a luta de classes), não permitindo a anulação do sujeito; ao mesmo tempo supera a dificuldade apresentada por Possendi (1992) sobre a utilização do materialismo histórico nas análises da discursividade.

Enquanto reflexo¹²⁴ da realidade social o discurso realizado por um sujeito que habita uma realidade dividida em classes terá, necessariamente, que se colocar dentro dessa problemática, mesmo que o sujeito do discurso não perceba plenamente a posição que

¹²³ Professora de Política e Literatura da UFAL

¹²⁴ Nos dois sentidos desse léxico, de refletir, espelhar e o de refletir sobre a realidade.

está adotando. Na verdade, o discurso é histórico, porque obra de um sujeito que faz história.

As determinações da realidade são o pressuposto do discurso, cabendo à análise da discursividade esclarecer como um sujeito histórico reflete uma realidade também histórica, porque obra de homens e mulheres reais.

A fundamentação onto-prática da subjetividade, dessa perspectiva, baseia-se na compreensão de que após o salto ontológico, que significou a capacidade de um ser, antes inteiramente submetido às leis da natureza, de pensar com objetivo prático, há a tomada de consciência de si pelo ser, e, conseqüentemente, das possibilidades que, enquanto ser genérico, possui de criar o novo a partir do já existente. Inicia-se, então, o processo de humanização do gênero humano.

A percepção e a efetivação da generidade só é possível através da linguagem que, desde o início, possui as duas finalidades que acompanham essa capacidade do ser social: fazer a comunicação entre os seres (sem a qual não há generidade)¹²⁵ e possibilitar o pensar por objetivos (sem o qual não há subjetividade).¹²⁶

De fato, a originalidade advinda do novo Ser é sua condição ontológica de ser sujeito, isto é, de imprimir de forma consciente¹²⁷ sua marca na objetividade, como forma de suprir as carências que a objetividade lhe apresenta. No entanto, esse novo ser dotado aparentemente de força absoluta se depara com um limite intransponível, posto que colocado fora de si, ou seja, integrante do **logus** da objetividade e conduzido pela legalidade interna desta.

Dizendo de outra forma, sem a subjetividade é impossível qualquer escolha entre as alternativas da objetividade, que funcionaria apenas com sua lógica interna e ao sabor do acaso. Na verdade, a subjetividade instaura o ser social e a história do gênero

¹²⁵ O sujeito é mediador do discurso.

¹²⁶ O sujeito é criador, inclusive, de discurso.

¹²⁷ Consciente, aqui, não significa o domínio racional de todo o processo, mas apenas a capacidade do sujeito de produzir uma ação previamente ideada.

humano é a história da intervenção da subjetividade na objetividade, esta é a força do sujeito.

O limite da subjetividade é dado pela objetividade, que não permite todo tipo de intervenção, mas apenas aquelas que condizem com sua legalidade. Nesse sentido é que a subjetividade precisa do conhecimento mais apurado possível da lógica do objeto a sofrer sua interferência, para que as ações práticas possuam possibilidade de eficácia.¹²⁸

Esse é o pensamento de Marx sobre a fundamentação ontológica do ser social, sendo a partir desses pressupostos que ele elabora a crítica ao idealismo e ao materialismo vulgar expressa de modo exemplar na primeira e segunda tese sobre Feuerbach:

1ª tese: O principal defeito de todo o materialismo do passado - inclusive o de Feuerbach - é que o objeto, a realidade, o mundo sensível são tomados apenas sob a forma de objeto ou intuição (mas não como atividade humana concreta, como prática) de modo subjetivo.

2ª tese: A questão de saber se o pensamento humano poder chegar a um objetivo verdadeiro não é uma questão teórica, mas uma questão prática. [...] A discussão sobre a realidade ou irrealidade do pensamento, isolada da prática, é puramente escolástica. (Marx, 1965:87)

O materialismo vulgar anula o sujeito ao não compreendê-lo enquanto sujeito sensível, capaz de interferir na objetividade, através da compreensão da lógica dessa objetividade, assujeita o sujeito. O idealismo procurando dar vida ao sujeito o faz de forma unicamente abstrata. Nega a existência de uma lógica própria do real, o sujeito é que imputa uma lógica à objetividade.

Ao refutar essa duas vertentes filosóficas, Marx dá um passo decisivo para estabelecer o papel da subjetividade na construção do ir sendo do ser social, ou seja, é a subjetividade que instaura a possibilidade de um mundo humano/social, mas não uma subjetividade autônoma que se impõe idealmente à realidade.

¹²⁸ Mesmo com o conhecimento da lógica do objeto não há garantia de eficácia, no entanto, sem esse conhecimento o êxito torna-se quase impossível.

Na verdade, tem-se uma subjetividade objetivada, isto é, um sujeito que possui história, por isso limites na construção ideal e efetiva de suas realizações. Como foi salientado anteriormente, o fatoda concepção marxiana não absolutizar a capacidade do sujeito de criar, a partir única e exclusivamente de uma vontade absoluta, não retira do sujeito a capacidade criadora, nem a importância crucial de sua ação para o desenvolvimento do ser social.

A voz do mundo é a do sujeito; através do discurso, ele é o único capaz de falar de si e do mundo. Mas ele só pode falar aquilo que do mundo consegue perceber, sendo o mundo o limite: só pode falar de si enquanto ser no mundo, e não como uma entidade etérea que paire sobre si mesmo e sobre as coisas.

Marx no terceiro manuscrito refere-se à relação dialética entre subjetividade e objetividade da seguinte forma:

Mesmo quando atuo cientificamente., atividade que raramente posso levar a cabo em comunidade imediata com outros, também sou social, porque atuo enquanto homem. Não só o material de minha atividade - como a própria linguagem, na qual o pensador é ativo - me é dado como produto social, como também meu próprio modo de existência e atividade social, porque o que eu faço de mim, o faço para a sociedade e com a consciência de mim enquanto ser social.

(Marx: 1964: 151)

Como parte do ser social o sujeito pode ter variados níveis de consciência, tem maior ou menor possibilidade de compreensão do mundo, mas a explicação para sua atividade no mundo não será dada por nenhuma condição que não possua explicação na própria sociabilidade, mesmo que, circunstancialmente, a subjetividade contemporânea das ações não possa alcançá-la.

A relação entre indivíduo e generidade segue a mesma lógica dos pressupostos marxianos. A primeira observação a partir desse ponto de vista é que a vida individual e a genérica não constituem entidades autônomas que se relacionam, mas, ao contrário, são parte de um todo impossível de ser dissociado. Não há uma individualidade sem gênero, como não há gênero humano

sem indivíduos capazes de se reconhecerem como tal. Marx afirmava nos manuscritos filosóficos que:

A vida individual e a vida genérica não são distintas, por mais que, necessariamente, o modo de existência individual seja um modo particular ou mais genérico da vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual particular ou genérica. (Marx, 1964: 132)

E, para não ficar só com a fala dos filósofos, recorreremos ao poeta que, em apenas duas estrofes, conseguiu sintetizar exemplarmente o embricamento entre subjetividade e objetividade: *Tenho apenas duas mãos / e o sentimento do mundo.* (Drummond, 1992:56).

Não há uma oposição ontológica¹²⁹ entre indivíduo e sociedade, mas entre indivíduo, ser social/genérico, e natureza. Na verdade a oposição entre natureza e cultura¹³⁰ se dá exatamente pela intervenção da subjetividade, que tem consciência de si e de gênero. Há um nexos fundante entre a subjetividade, suas formações ideais, e a sociedade.

Tendo por base essas formulações teóricas, empreenderemos um exercício de análise do discurso de um texto literário, procurando perceber a historicidade do texto e a posição do autor sobre ela, através de pistas lexicais e suas significâncias. Para o estudo escolhemos o poema *Infância*, de Carlos Drummond de Andrade, primeiro, por nossa empatia com a poesia drummoniana e, segundo, porque não pairam dúvidas quanto à literariedade de seus versos, estando incluído entre os maiores nomes da moderna poesia brasileira, afastando assim a crítica comum de que análises marxistas só se aplicam a textos clássicos ou realistas:

Infância

¹²⁹ A oposição entre indivíduo e sociedade pode se dar quando a sociabilidade é inibidora da individuação, mas sempre tendo-se como ponto de partida que a escolha de uma sociabilidade opressora é da subjetividade.

¹³⁰ Oposição que no limite se submete às leis da natureza.

*Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras
lia a história de Robinson Crusóé,
comprida história que não acaba mais.
No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar nos longes da senzala - e nunca se esqueceu
chamava para o café.
Café preto que nem a preta velha
café gostoso
café bom.
Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim:
_ Psiu... Não acorde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito.
E dava um suspiro... que fundo!
Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.
E eu não sabia que minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusóé.*

Comecemos a análise pelo título Infância, que segundo o Aurélio apresenta as seguintes significações:

- 1- Período de crescimento do ser humano, que vai do nascimento até a puberdade; meninice, puerícia.
- 2- As crianças.
- 3 - Fig. Primeiro período de existência de uma instituição, sociedade, arte, etc.

4- Psicol. Período de vida que vai do nascimento à adolescência, extremamente dinâmico e rico, no qual o crescimento se faz, concomitantemente em todos os domínios.

5- Bras, Pop. Ingenuidade, simplicidade.

Percebe-se, por uma análise globalizada, do texto que todas as significações da palavra infância estão sobrepostas:

1- Há meninos que variam de idade, mas não se afastam da infância;

2- existem crianças;

3- o poema é publicado em 1930, quando o país inteiro discute idéias revolucionárias que dariam impulso à industrialização e a uma nova forma de sociabilidade; para os historiadores é a infância da modernidade brasileira, também há referência à infância da literatura moderna quando o poema alude ao livro de Defoe considerado como um dos primeiros romances, sendo, portanto, a infância do romance;

4- é um momento de mudança no mundo, no Brasil e na arte, que há apenas oito anos tinha vivido a semana de arte moderna;

5- finalmente, é o retrato de uma vida ingênua, de um momento de simplicidade que o poeta sabe que não volta mais.

O poeta faz uma oposição de tempo, valorizando significativamente o tempo passado, mas concomitantemente mostra que só foi possível a valorização por um afastamento temporal do narrador:

eu não sabia que minha história / era mais bonita que a de Robinson Crusóé.

Drummond usa o pretérito imperfeito para marcar um passado que se presentifica; só do presente o narrador tem condições de avaliar o passado e concluir que ele foi bonito.

E qual a história do narrador?

Vejam as pistas que nos indicam a realidade daquela história: família do interior, donos de fazenda, com a demarcação nítida de papéis de uma sociedade agrária subdesenvolvida; pai, provedor; mãe, do lar.

Na primeira estrofe há a descrição da família nuclear, que é construída a partir de três figuras:

À figura paterna cabe:

prover a família,

ter o domínio do espaço externo

Não ter uma convivência mais próxima dos filhos.

A figura paterna, é vista de dentro para fora: da casa para o mato, e a partir do filho para o pai. Há uma distância espacial - do interior da casa para o campo. *Meu pai montava a cavalo, ia para o campo*. Mas há, também, uma distância que significa ausência da perspectiva do filho. *Lá longe meu pai campeava / No mato sem fim da fazenda*. Criando o sentido de impossibilidade de comunicação entre um pai que campeia e um filho, vivente naquele espaço tão rústico, apegado a romances.

A figura paterna embora vista de longe, sugere sempre movimento: montar a cavalo, campear.

À mãe, procriadora, protetora, zelando pelas crianças, *não acorda o menino*, realizando tarefas caseiras - cosendo - reserva-se o território doméstico, o espaço de dentro, e a imobilidade - sempre sentada;

Minha mãe ficava sentada cosendo.

[...]

Minha mãe ficava sentada cosendo

olhando para mim:

- Psiu...Não acorde o menino.

Para o berço onde pousou um mosquito.

E dava um suspiro... que fundo!

A repetição do verso *Minha mãe ficava sentada cosendo* cria a idéia da repetição das tarefas, da monotonia das ações cotidianas e da passagem do tempo.

O autor quebra essa mesmice com o uso das reticências, sugerindo algo que não sabia explicar quando criança, mas que,

agora, identifica como algo *fundó*, mas ainda difícil de ser apreendido e, para as mulheres desse período histórico, impossível de ser transformado. As relações de gênero patriarcais estão postas pela narrativa.

Mas, através da utilização da reticência e da exclamação, o narrador sugere uma crítica à demarcação de papéis, que transformava as mulheres em repetidoras de ações, provocando-lhes suspiros *fundos*.

Existe mais uma personagem da história de vida do narrador, que aparece apenas como uma voz, que não é dela, mas impingida pelo condutor da história. É outra mulher, também repetidora de ações e sugerida no texto como uma coisa que faz coisas: preta velha igual a café.

*No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar os longes da senzala --- e nunca se esqueceu
chamava para o café.
Café preto que nem a preta velha
café gostoso
café bom.*

O narrador mostra nessa estrofe que além das contradições de gênero existem as de classe, que perduram apesar de longe da escravidão; permanece a exploração, e a empregada preta, com voz de quem ninava as crianças dos senhores de escravo, continua a servir. As posições sociais de homem e mulher são atravessadas pelas posições de classe. Duas mulheres discriminadas enquanto gênero dividem o mesmo espaço, mas não a mesma vida. A empregada não tem história, aparece através dos patrões, ninando o filhos alheios e servindo na casa que não é sua.

Os olhos da criança, da infância, da ingenuidade, comparam o café à negra, gostosa e boa; no entanto, os versos iniciais da estrofe já apontavam para ausência de idílio dessa relação, - os longes da senzala - que pode parecer harmoniosa e natural aos olhos do menino que gosta de ler romances e da mulher negra, mas que machucam o narrador adulto saudoso, que toma o partido da mulher mãe e da mulher empregada negra.

A negra nunca esqueceu a senzala, nem o narrador, que faz questão de destacar esse fato suspendendo o texto com um travessão, para mostrar através da descontinuidade da escrita, a continuidade da situação de exploração. A figura da mãe também é vista a partir do narrador adulto, que salienta que mãe que suspira *fundo* não é mãe simplesmente, mas, também, mulher.

Esta foi a vida do menino, e qual era a vida do contraponto da narrativa? A história de Robinson Crusóé é a história da ação para conseguir sobreviver, é a história da luta da cultura com a natureza, mas é também a história da catástrofe, da solidão e da amizade.

Por que a história do narrador é mais bonita do que a do romance? Porque guardava a inocência, a ingenuidade dos primeiros anos e das primeiras leituras. Não é da realidade expressa no poema que o narrador sente saudades, ele já nos mostrou que ela é repleta de mesmices, de isolamentos de pai, de exploração do trabalho. O que dói é a ingenuidade perdida que permite reconhecer, agora, na voz do narrador, todas as contradições apontadas. Superar a infância ultrapassar a consciência ingênua, é inaugurar a própria escrita e, conseqüentemente ser responsável por cada palavra colocada no texto, por cada discurso, por cada ato.

Isso assustou o poeta, isso me assusta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia e Prosa*. 8ª ed. Rio de Janeiro-

ro: Nova Aguilar, 1992.

BAKHTIN, M. *Filosofia da linguagem* São Paulo, Hucitec:1992.

_____. *Estética da criação verbal* são PAULO, Martins Fontes: 1992

LUKÁCS, G. *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos funda-*

mentais de Marx. São Paulo: Ed. Ciências Humanas, 1979.

MARX, K. *A Ideologia Alemã.* Rio de Janeiro: Zahar ed, 1965.

_____ *A questão Judaica.* São Paulo: Ed. Moraes, 1991.

_____ *Manuscritos econômicos e Filosóficos.* in FROMM, E.

Conceito Marxista do Homem. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar ed.,1964.

DISCURSO, IDEOLOGIA E ENSINO

Maria do Socorro Aguiar de O. Cavalcante¹³¹

Interessa, para o presente trabalho, ver como os sujeitos de diferentes grupos sociais apreendem a realidade e as determinações sociais que orientam os sujeitos enunciantes na produção de sentidos, fazendo-os recorrer a certas estratégias discursivas. Essas estratégias que expressam as determinações sociais de ordem ideológica e enunciativa inscrevem-se no texto.

Nesse sentido, consideramos imprescindível a adoção de um conceito de linguagem que contemple seu papel constitutivo na interação social e a força ideológica de seus signos, cuja compreensão não pode resultar de um ato passivo, descolado da realidade, uma vez que resulta do trabalho que os sujeitos realizam com e sobre a língua, num processo contínuo de apropriação-objetivação. É através desse processo que o indivíduo constrói sua subjetividade e se constitui como sujeito. Isso, no entanto, não se dá de forma homogênea, mas em diferentes níveis de consciência e varia de acordo com as relações que o indivíduo estabelece, tendo a linguagem como elemento que possibilita a percepção e efetivação dessas relações.

Sendo nosso intuito identificar e analisar as marcas de visão de mundo dos sujeitos, nas estratégias lingüísticas mobilizadas na produção escrita, optamos pela análise de textos escritos, produzidos por alunos de 2º grau, de diferentes realidades sócio-econômicas. Selecionamos então, duas escolas da rede privada, freqüentadas por alunos pertencentes às classes média-alta e elite e duas escolas da rede pública, freqüentadas por alunos das classes média-baixa e popular, muitos deles já inseridos no mercado de trabalho.

Entendendo o discurso como lugar de atividade dos sujeitos, produto de suas relações com o mundo, que carrega o histórico e o ideológico dessas relações, é de se esperar que os referidos sujeitos

¹³¹ Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, mestrando em Letras pela Universidade Federal de Alagoas

produzam discursos diferentes, ainda que em função de uma mesma temática, daí a decisão de propormos um tema para os dois grupos. Que temática escolher? Teria de ser um tema referente a um problema concreto e significativo para os diferentes segmentos. Optamos pela violência, pois, na nossa sociedade, hoje, mesmo assumindo diferentes formas de materialização, ela faz parte do cotidiano de todos.

Mantivemos contato com as professoras que se dispuseram a colaborar e solicitamos que propusessem o tema - A Violência - e sugerissem aos alunos que, no seu desenvolvimento abordassem suas causas, conseqüências e soluções para minimizar ou resolver o problema. Recolhemos ao todo 94 textos.

A análise que exercitamos nestes textos realiza-se em torno do que os alunos dizem sobre a violência. Primeiro, procuramos localizar **o que se diz e como se diz**, para em seguida, localizar **nos implícitos e nos silenciamentos**, as pistas ideológicas, comparando os textos dos diferentes grupos. Nessa comparação, interessa-nos verificar pontos de identidade e/ou de divergência na análise da temática e o que isso significa, como indícios das determinações da produção do discurso, bem como das pistas ideológicas que apontam para um determinado modelo de sociedade. O pressuposto que orientou nosso trabalho foi o de que realidades diferentes produzem sistemas de referência¹³² diferentes, que, por sua vez, orientam a argumentação.

Após repetidas leituras dos textos produzidos, constatamos que mesmo situados em contextos diferenciados, os enunciantes não expressam posições conflitantes sobre o tema. Algumas diferenças identificadas, ficam por conta de um maior ou menor envolvimento com o dizer e da forma como os diferentes grupos apreenderam o problema e encaminharam suas soluções.

No subtópico causas, tanto os alunos das escolas particulares como os das escolas públicas apontam o governo como

¹³² Da mesma família a que pertence a noção de formação discursiva. Determinação da condução do processo histórico de uma formação social. Domínios de interpretação. Tem sua gênese a partir da divisão da sociedade em classes e grupos. "*Marco para a percepção subjetiva que têm os homens de seu lugar na sociedade.*" (Perus: 1984.29).

responsável pela violência. No entanto, embora reconhecendo a inoperância e incapacidade do governo, os alunos das escolas particulares atenuam sua culpabilidade, sugerindo a existência de outros fatores responsáveis pela violência, como podemos constatar nos enunciados:

- *"o governo ajuda para isto porque não tem um plano eficaz que resolva com tudo isso."*;

- *"tudo é culpa do governo e das pessoas incapazes de compreender uma pessoa sofrida e humilhada."*

Já os alunos das escolas públicas, além de responsabilizarem os governantas pela violência, emitem um julgamento de sua conduta ética, através de predicacões que contêm um sentido valorativo. Observemos:

- *"essas violências são geradas por governos corruptos."*;

- *"os próprios governantes do nosso país nos roubam pagando esse salário de fome."*;

- *"o mau sistema de governo do país que consegue de uma só vez acabar com os nervos da população gerando crimes e revoltas."*

No subtópico soluções, os alunos das escolas particulares, através de modalizações tais como: **"deve ser"**; **"é preciso"**; **"deviam"** - utilizados nos enunciados, **"deve ser iniciado um trabalho"**; **"é preciso resolver os problemas"**; **"os homens que governam nosso país deviam preocupar-se"** - remetem ao governo o dever de tomar providências no sentido de acabar com a violência. Os alunos das escolas públicas expressam uma postura de descrença e/ou incerteza quanto a uma possibilidade de mudança através de ações do governo. Esse ceticismo se expressa através de modalizações como: **se; talvez; verbos no futuro do pretérito; frases interrogativas**; utilizadas nos enunciados :

- *"se houvesse maior atenção do governo aos necessitados."*;

- *"talvez se tivesse mais casas de apoio, creches."*;

- *"esse problema seria amenizado se o nível da educação melhorasse."*;

- *"será que as pessoas estão esquecendo do amor ao próximo?"*.

Há ainda formulações em que os enunciadores afirmam só acreditar em soluções mediante intervenção divina - *"Nossa única proposta para acabar com a violência é Deus."*

Através desses enunciados, percebemos algumas marcas da heterogeneidade cultural dos grupos, bem como algumas pistas dos diferentes sistemas de referência que orientam seus discursos. No entanto, há momentos em que os discursos são homogêneos e isso se dá, quando interpretamos formulações que remetem a textos **implícitos** e quando contrapomos **o dito** ao **não dito** ou **silenciado**.

Implícitos e silenciamentos como pistas ideológicas

Assumimos aqui a noção de ideologia enquanto elemento que seleciona (excluindo e incluindo) elementos culturais rumo à homogeneização de concepções de mundo. E, à proporção que se passa uma concepção de mundo como a única possível excluem-se as outras, à proporção que se elege um produto cultural de um segmento social como único correto e aceito, rejeitam-se os produtos culturais de outros segmentos. Isso, no entanto, não se dá de forma explícita, mas velada, às vezes quase imperceptível. Segundo Thompson: *"Engajar-se na interpretação da ideologia é uma atividade arriscada e cheia de conflitos[...], pois, interpretar a ideologia é explicitar a conexão entre o sentido mobilizado pelas formas simbólicas e as relações de dominação que este sentido ajuda a estabelecer e sustentar."* (1995.379-380).

Ao analista que se propõe realizar uma análise crítica, no entanto, não é dado o direito de esquivar-se a este risco, sob pena de limitar sua análise ao âmbito meramente descritivo. A análise do que se diz e do modo como se diz nos fornece pistas que apontam para determinações ideológicas, mas não só. Há outros mecanismos discursivos que também nos fornecem essas pistas - são os implícitos e silenciamentos. Através de sua leitura poderemos chegar às determinações ideológicas a que eles nos remetem. Antes porém, de empreender essa tarefa, entendemos ser necessário

definir tais conceitos que se aproximam, mas, que possuem características diferentes.

Para tanto, recorreremos a Ducrot, no que se refere ao conceito de implícito:

"Modos de expressão implícita que permitem deixar entender sem incorrer na responsabilidade de ter dito.[...] Ora, se tem freqüentemente necessidade de dizer certas coisas e ao mesmo tempo de poder fazer como se não as tivéssemos dito, de modo tal que se possa recusar a sua responsabilidade. O não dito remete ao dito, tem com ele uma relação de dependência para significar." (1972).

Para definir silenciamento, recorreremos a Orlandi que assim se expressa: *"A política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada." (1993.75).* Ou seja, dizemos X para evitar que se diga Y. Por aí se apagam os sentidos de uma formação discursiva, de uma outra cultura, de uma ideologia.

Através da análise de recortes extraídos dos dois grupos, tanto no que se refere ao tópico causas como no tópico que diz respeito às soluções, constatamos a presença de implícitos que possibilitam leituras semelhantes, como podemos constatar nos quadros que apresentamos a seguir.

QUADRO - 1 Causas

ESCOLAS PARTICULARES	ESCOLAS PÚBLICAS
----------------------	------------------

ESCOLAS PARTICULARES	ESCOLAS PÚBLICAS
Q.4 R.24 - "Um dos principais fatores que geram a violência é a condição econômica que o país atravessa, onde a maioria passa fome e vive em condições de miséria e pobreza e uma minoria desfruta de riqueza que acaba gerando violência por parte da maioria que se rebela."	Q.6 R.1 - "A miséria gera violência. Pessoas desprezadas sem ter de onde tirar suas necessidades básicas, roubam e até mesmo matam."
Q.5 R.7 - "A injustiça social juntamente com a falta de oportunidades que o sistema oferece, limita a muitos o caminho do roubo, da violência, da falta de amor e humanidade."	Q.6 R.16 - "A maioria da violência é sempre praticada pela classe pobre porque 95% dessas pessoas são analfabetos, não têm estrutura nem muito menos senso de vida e acha que a violência resolva alguma coisa."
Q.4 R.9 - "Enquanto existir miséria, fome, discriminação etc, a violência estará presente, seja nas grandes cidades, seja no interior, seja em qualquer parte."	Q.6 R.15 - "A causa dessa violência é a falta de emprego, a desigualdade social."

Como podemos observar, os enunciadores dos dois grupos situam os focos de violência nas classes pobres, desempregadas e iletradas. Fazendo isso, remetem a uma leitura implícita: Não existe violência na classe rica, letrada que tem emprego.

QUADRO - 2 Soluções

ESCOLAS PARTICULARES	ESCOLAS PÚBLICAS
----------------------	------------------

ESCOLAS PARTICULARES	ESCOLAS PÚBLICAS
Q.5 R.18 - "Se houvesse uma maior atenção do governo aos necessitados, tenho certeza de que grande parte da violência diminuiria consideravelmente."	Q.6 R.12 - "O governo teria que criar medidas mais rigorosas na justiça [...] teria que agir principalmente nos carentes e capitais pobres. Porque é dessas regiões pobres que se origina a violência."
Q.4 R.19 - "Deveria haver um planejamento governamental que desse mais ênfase à situação dos desempregados, ajudando-os durante este período."	Q.7 R.21 - "Tirar os cheira-cola das ruas que são uma violência para as crianças, os adultos e até mesmo senhoras de idade já avançada."
Q.4 R.8 - "Esse problema seria amenizado se o nível da educação mundial se elevasse."	Q.7 R.9 - " A EDUCAÇÃO. Sem ela estamos perdidos." (grifo no original).
Q.4 R.20 - "A melhor solução para esse problema seria maior qualidade nas escolas públicas e cursos profissionalizantes que pudessem encaminhar esses jovens para um emprego digno."	Q.7 R.22 - "Não há como deter a violência, mas podemos amenizar com educação para aqueles que violam a lei, independente de ser rico ou pobre."

Também neste quadro, os enunciadores excluem a possibilidade de existir violência nas classes ricas e letradas, pois, todas as soluções apontam para ações que devem ser executadas, com relação à classe pobre - "maior atenção do governo **aos necessitados**"; "mais ênfase à situação **dos desempregados**"; "criar medidas mais rigorosas na justiça [...] agir **principalmente nas periferias, nos carentes, nas capitais pobres**"; "tirar os cheira-cola da rua".

Quanto aos recortes que apontam a educação como solução, identificamos textos implícitos que se identificam. Os dois grupos acreditam, que apenas com a educação, seria resolvido o problema da violência. Situando o foco de violência nas pessoas iletradas, que não têm acesso à escola, os enunciadores remetem a uma leitura

implícita que elimina a possibilidade de existir violência entre pessoas letradas que têm acesso à educação. Neste ponto, embora se identifiquem no âmbito geral, os enunciantes distinguem-se nas especificações.

Retornemos ao recorte Q.4 .20. Nele, o enunciante propõe: "*A melhor solução para esse problema seria maior qualidade nas escolas públicas*". Isso nos remete à leitura de que mesmo os que frequentam a escola pública não estão excluídos da condição de violentos, daí a necessidade de melhorar a qualidade dessa escola.

Já os alunos da escola pública apontam a educação como solução, sem fazer restrições quanto a sua qualidade. Eles apontam a classe pobre e iletrada como foco de violência, mas nela não se incluem. Para esse grupo, pelo que depreendemos dos enunciados Q.7 R9 e Q.7 R.22 (ESCOLAS PÚBLICAS), o simples acesso à educação, não importa a qualidade, já lhes concede um status que os diferencia daqueles que não têm esse privilégio.

Além do **dito** e dos **implícitos** uma outra pista das determinações ideológicas é o **silenciamento**. Ele é sempre consequência de o enunciante falar e agir de um lugar, orientado por um sistema de referência ligado a uma determinada classe social. Segundo Orlandi: "*Em todo texto pode-se perceber a presença de um outro excluído, mas que o constitui. Aí está a ideologia em pleno funcionamento - no que se silencia.*" (1993.181).

Identificamos dois tipos de silenciamento nos textos analisados. Nos enunciados que se referem às causas da violência, os enunciantes atribuem majoritariamente ao governo a responsabilidade pela violência. Através das escolhas mobilizadas pelos enunciante, os governantes são responsabilizados, questionados e julgados. No entanto, silencia-se quanto ao modelo de sociedade vigente - capitalista, excludente, que põe em primeiro lugar o lucro, depois as pessoas. Questionam-se os governos, não se questiona o modelo de sociedade, como se mudando apenas os dirigentes, sem mudar a sociedade, fosse o bastante para mudar a realidade.

A nosso ver, as propostas de solução seriam possibilidades de intervenção na realidade. Contrariando nossa expectativa, isso não aconteceu. As possibilidades de solução apresentadas, são

atribuídas ao governo, à "*grande sociedade privilegiada*" ou a Deus (para os que não acreditam mais em soluções humanas) e vistas como doação, como um ato de benevolência divina ou da classe dirigente para com o povo, a quem cabe apenas, numa atitude passiva, receber. Ao produzir esses textos, os enunciadores silenciam um outro - a possibilidade de o povo reivindicar mudanças através de movimentos organizados. Essas mudanças não seriam **doações**, fruto da **benevolência** dos que detêm o poder, mas **conquistas**, fruto da **luta** dos setores organizados da sociedade. Esse discurso, no entanto, não interessa à classe dominante, que constrói procedimentos discursivos para desconstruí-lo, pois, desconstruindo-se um discurso contra-hegemônico, silencia-se um outro modelo de sociedade e, controlando-se as possibilidades de produção de representação de mundo, é possível controlar as possibilidades de alteração da situação social, no que diz respeito às relações de poder. E, numa sociedade em que se verificam permanentes conflitos entre classes e grupos, a luta pelo silenciamento/manutenção ou constituição de sistemas de referência torna-se importante, porque decide a orientação de condutas e de possíveis representações de mundo, uma vez que o sistema de referência do grupo dominado pode ameaçar a hegemonia do dominante. Sendo o discurso de grande importância como mediação dentro de uma formação social, os setores dominantes da sociedade criam mecanismos de controle que estabelecem limites às possibilidades de surgimento dos discursos. Isso se dá, segundo Voese:

"Através de uma série de instrumentos que:

- a) fixam controles para a produção dos discurso;*
- b) elaboram procedimentos discursivos que visam a desconstruir o sistema de referência contrário;*
- c) constroem, através da reiteração de um enunciado, a cristalização de uma imagem positiva do discurso de uma prática, de tal forma que ela se torne quase inquestionável."* (1996.68).

Tais mecanismos são operacionalizados através de instituições como, por exemplo, o Direito, a Igreja, os Meios de Comunicação, a Educação que, através da hierarquização das falas

sociais em termos de certo x errado, bom x mau, moderno x atrasado, constrói uma representação de sociedade que sustenta os privilégios do segmento social dominante que é apresentada como a melhor e única e serve para contornar os riscos que a heterogeneidade cultural representa, em termos de disputa de poder. E, uma possibilidade de constituição e imposição de representações de mundo se dá **no e pelo** discurso.

Algumas constatações

Ao se depararem com a temática proposta, os enunciantes dos dois grupos recorreram a pontos de vista retirados dos discursos correntes (na mídia, na imprensa), sobre o tema. Para o quadro teórico da Análise do Discurso, esta falta de originalidade está relacionada ao fato de que cada formação discursiva define o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura determinada.

Observando os noticiários e reportagens que a imprensa e a mídia apresentam sobre a violência, percebemos que ela é mostrada com mais frequência, nas favelas, nos presídios, entre as gangs. Ora, e a que classe social pertencem as pessoas que vivem nesses locais? À classe pobre, é claro.

A serviço da classe dominante, os meios de comunicação cumprem um papel importante na homogeneização de concepções de mundo. Falam de violência, da miséria, do desemprego, falam até dos governos corruptos, mas, silenciam sobre a origem desses fenômenos, ocultam a lógica de seu aparecimento. Essa é uma forma que a ideologia encontra para desconstruir o diferente, homogeneizando-o. E desconstruindo-se o diferente, mistifica-se o discurso dominante, mascarando a realidade, controlando/apagando as manifestações de conflitos, que se originam da heterogeneidade social.

"Deve-se enfatizar que o poder da ideologia dominante é indubitavelmente enorme, não só pelo esmagador poder material e por um equivalente arsenal político-cultural à disposição das classes dominantes, mas sim, porque esse poder ideológico só pode prevalecer graças à posição da mistificação através da qual os receptores potenciais podem ser induzidos a endossar

consensualmente, valores e diretrizes práticas que são, na realidade, totalmente adversos a seus interesses vitais." (Mészáros: 1993.10), grifo nosso.

É isso que constatamos nos textos analisados. Os enunciadores- "*receptores potenciais*"- não dispendo de um referencial que lhes possibilite fazer uma leitura crítica dos discursos correntes, os "*endossam*" e os reproduzem sem nem mesmo perceber que estão indo de encontro aos seus próprios interesses. Isso acontece porque o trabalho de produção de textos na escola, da forma como vem sendo feito, não possibilita ao aluno apreender a intencionalidade dos diversos discursos, a multiplicidade de interpretações que eles possibilitam, as manobras discursivas neles contidas, com o intuito de passar uma visão de mundo como única correta. Agindo assim, a instituição escolar também está contribuindo para a construção de uma representação de sociedade, que sustenta os privilégios do segmento social dominante.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, Mikail - Marxismo e Filosofia da Linguagem. 1981, São Paulo, Hucitec.

DUARTE, Newton - A Individualidade Para-Si, Contribuição à teoria histórico-social da formação do indivíduo. 1993, São Paulo, Autores Associados.

DUCROT, Oswald - Dire et ne pas Dire. 1972, Paris, Herman.

FOUCAULT, Michel - L'Ordre du Discours. 1976, Paris, Galimard.

MÉSZÁROS, Izvan - El Poder de la Ideología. Dialéctica, Ano X, nº 17, 1985, Puebla México.

ORLANDI, Eni Pulcinelli - As Formas do Silêncio No movimento dos sentidos. 1993, São Paulo, UNICAMP.

----- - Interpretação Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.

1996, Petrópolis, Vozes.

PERUS, Françoise - Cultura, Ideologia, Formaciones Ideológicas y Prácticas Discursivas

Discursivas - cuadernos de Teoria y Annalisis,5: 29-39
1984.

THOMPSON, J. B. - Ideologia e Cultura Moderna. 1995, Petrópolis, Vozes.

VOESE, Ingo - O movimento dos Sem-Terra na Imprensa: Um exercício de análise

do discurso (uma versão preliminar) 1996, Campinas.

DISCURSO, IDEOLOGIA E TRABALHO

Maria Virgínia Borges Amaral
Universidade Federal de Alagoas

Esse trabalho faz parte de um projeto de pesquisa que tem como objeto de estudo o discurso da Qualidade Total divulgado pelo Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequena Empresa - SEBRAE, através de um programa de consultoria aos gerentes e administradores de empresas. A primeira aproximação que tivemos do discurso da Qualidade Total despertou-nos uma curiosidade que, logo, se constituiu em uma questão orientadora desse estudo: como o discurso da “produtividade com qualidade” re-significa o historicamente sedimentado para a reestruturação das relações de trabalho na ordem social e econômica vigente?

Assim, o principal objetivo da pesquisa que desenvolvemos é identificar a capacidade do discurso da Qualidade Total em obscurecer os significados do seu conteúdo e “apagar da memória” dos trabalhadores o sentido de classe, através de procedimentos “educativos”, para redefinir as relações de trabalho e o papel do trabalhador na empresa.

Esse trabalho está orientado pela premissa de que o processo de reestruturação do mundo do trabalho é marcado por uma contradição fundamental: a combinação de velhos pensamentos em uma nova forma. As formas com que as relações de trabalho se organizam, hoje, são orientadas por um discurso que é válido exatamente pela sua capacidade de “obscurecimento do seu conteúdo, pelo apagamento da memória discursiva ou, ainda, pelo afastamento explícito da mensagem.” (Lojikine, 1995:101).

Esse trabalho está, também, orientado pelo entendimento de que o discurso é uma particularidade, um campo de mediações que articula novos sentidos ao já conhecido. O discurso oferece as possibilidades de re-significar o já dito e instituir uma nova forma de compreender e explicar as relações sociais. A re-significação que o discurso possibilita é dada pela apropriação de fragmentos de discursos anteriores. O conteúdo, do que é re-significado, é

demarcado pela diferença histórica entre o velho discurso e o novo discurso.

Estamos recuperando a noção de interdiscursividade na forma como é posta por Maingueneau (1993:120), um processo inerente à constituição do discurso, “um trabalho sobre outros discursos”. Nesse processo de interdiscursividade, o discurso pode ser lido em seu direito e em seu avesso: “em uma face, significa que pertence ao seu próprio discurso, na outra, marca a distância constitutiva que o separa de um ou vários discursos”.

Assim, um discurso que se apresenta como novo, na verdade, não o é totalmente; diz Bakhtin (1990:86): “todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele.”

Essa questão, o novo que obscurece o velho, tem-nos aproximado dos discursos que veiculam uma proposta de reestruturação do mundo do trabalho, em particular do discurso da Qualidade Total. Para constatar a premissa introduzida nesse trabalho analisaremos um discurso produzido por Monteiro Lobato, apresentado na forma de programa para os operários da empresa editora que trazia o nome do autor: *Editora Monteiro Lobato & Cia*, fundada em 1918 na cidade de São Paulo. Verificaremos como aquele discurso re-significa cinco décadas depois do ano de sua publicação¹³³, quando é apropriado por um discurso que se diz novo e revolucionário no âmbito empresarial.

A análise a que procedemos foi orientada pelo movimento do texto, compreendido como materialidade do discurso. Esse movimento se estabelece em dois níveis: um marcado pelo querer dizer do locutor (o empresário) e outro, pelo dever fazer dos interlocutores (os operários).

1 - - A intencionalidade discursiva - o acordo

¹³³ O programa proposto por Monteiro Lobato foi publicado na Série Obras Completas de Monteiro Lobato, *Mundo da Lua e Miscelânea*, Vol. 10, Editora Brasiliense, 1948, e republicado, em 1992, no texto sobre Controle de Qualidade Total, de Vicente Falcone Campos,.

O primeiro nível aponta a intencionalidade do locutor, o intuito discursivo ou o querer-dizer, na concepção de Bakhtin (1992:300-a); “em qualquer enunciado, [...], captamos, compreendemos, sentimos o intuito discursivo ou o querer-dizer do locutor que determina o todo do enunciado: sua amplitude, suas fronteiras.” O querer-dizer do locutor é percebido nas palavras e na ordenação do texto, e se realiza na forma como o discurso se apresenta.

E o discurso analisado, apresentado na forma de um *programa* de trabalho para a empresa, estabelece um acordo entre os indivíduos que nela estão envolvidos. São eles: os diretores da empresa, os operários e os consumidores. O acordo é feito em torno de um *objeto de valor*¹³⁴, que é o sucesso ou o fracasso da empresa. Esse é o esquema geral do discurso; o locutor quer dizer da importância de se estabelecer tal acordo e o faz em forma de programa, cujo título é: *Apelo aos nossos operários*.

O título sugere apreciação, visto que, também, é revelador do querer-dizer do locutor. O sentido lexical de “Apelo”, pressupõe:

- 1º - chamamento, convite,
- 2º - valor ou qualidade notável atribuída a um produto, com vistas a conquistar o consumidor,
- 3º - argumento da autoridade.

Os três sentidos podem ser atribuídos ao termo “Apelo” empregado no discurso. Tem sentido de chamamento ou convite do empresário aos operários para contribuírem com o sucesso da empresa. Também, pode ser entendido como uma estratégia para alcançar um objetivo, que é a satisfação do consumidor. Pode, ainda, ser um argumento que justifica a ação de uma autoridade, que é o empresário sobre seus comandados, os operários.

Quanto ao complemento do enunciado, *aos nossos operários*, define os interlocutores do discurso que tanto podem ser os operários daquela empresa particular, como podem ser todos os

¹³⁴ *Valor* tem, nessa expressão, um sentido ideológico que orienta a ação para um determinado fim; não se confunde, portanto, com a categoria valor atribuída a um objeto enquanto mercadoria.

operários do país. Mesmo que o enunciador tenha se dirigido a um interlocutor específico, ao ser publicado em um livro de circulação nacional, o discurso pode ser dirigido a um interlocutor bem mais amplo, embora não heterogêneo, pois, continua sendo *os operários*¹³⁵.

Nesse sentido, o discurso se constitui na alternância entre os sujeitos, o locutor - sujeito/falante que comanda a ação e os interlocutores - sujeitos que ouvem e respondem. O locutor do discurso que analisamos é o empresário, e os interlocutores são os operários.

1.1 - O princípio do acordo - *bem servir ao público*.

Ainda tratando do primeiro nível do discurso. O querer-dizer do locutor se revela nas palavras do texto: “Toda empresa industrial, que se respeita e pretende desenvolver-se cada vez mais, deve basear-se nos seguintes princípios:

1º. O verdadeiro objetivo de uma indústria não é ganhar dinheiro e sim bem servir ao público, produzindo artigos de fabricação conscienciosa e vendendo-os pelos preços mais moderados possíveis.

2º. Uma empresa industrial depende da cooperação dos três elementos: os diretores, os operários e o consumidor.

3º. Os diretores da empresa fazem parte do seu operariado”.

O primeiro princípio do qual fala o locutor: “O verdadeiro objetivo de uma indústria não é ganhar dinheiro e sim bem servir ao público, produzindo artigos de fabricação conscienciosa e vendendo-os pelos preços mais moderados possíveis”, faz parecer que o acordo que está sendo feito entre os membros da empresa não responde ao seu *querer* de empresário. Essa conclusão é induzida pelo enunciado: “o verdadeiro objetivo da empresa não é ganhar dinheiro e sim bem servir”. O conectivo *e sim* tem o

¹³⁵ O horizonte social do discurso, suas fronteiras e o auditório a quem o sujeito que fala se dirige são determinados por condições reais da enunciação. A situação social mais imediata que determina o discurso supõe um horizonte social bem definido que determina a posição ideológica do grupo social e da época em que vive. Cf. Bakhtin (1992:112)

sentido de *mas*, operador de argumentação que desvia a força do discurso para o enunciado *bem servir ao público*, fazendo parecer que o comandante da ação dos operários é o público consumidor e não o empresário (locutor).

1.2 - O re-significado do princípio do acordo

No programa que Monteiro Lobato apresentou para a empresa-editora da qual é fundador, estava implícito um princípio de “qualidade” que começava a ser implantado pelas indústrias no início deste século, com base nas idéias de Taylor e Ford. Na verdade, nas décadas de 20 e 30, os estudiosos da administração de empresas, nos países ocidentais, começam a criar formas de controle de qualidade dos produtos industrializados e a introduzir o objetivo de *bem servir ao público*, nos parâmetros de uma empresa que visasse estabilidade no mercado, pautado nos princípios da produção em massa.

No final da década de 70 e início da de 80, a transformação da sociedade industrial em uma sociedade baseada na informação leva os programas de controle de qualidade a incorporarem novas experiências, em especial as desenvolvidas no Japão no pós-guerra, que passam a ser apresentados como uma proposta revolucionária no mundo dos negócios. A Qualidade Total, enquanto programa de gestão dos recursos humanos e administração de empresas que se propaga, hoje, tem como objetivo principal oferecer produtos e serviços que satisfaçam completamente o consumidor. Esse objetivo é explicitado no *slogan* “a mola mestra da empresa é a total satisfação do cliente”; para isso, a *qualidade* vem em primeiro lugar, o *lucro* será uma consequência.

Observamos que Monteiro Lobato antecipou esse objetivo, de satisfazer o cliente em primeiro lugar, em seu discurso: “o verdadeiro objetivo da empresa não é ganhar dinheiro e sim bem servir”. O locutor, ao produzir esse enunciado, introduziu em sua empresa, no início do século, uma filosofia que continua fazendo sentido nesse final de século; embora pareça que o sentido instituído, hoje, pelo programa de Qualidade Total seja algo novo, *revolucionário*. Acreditamos, contudo, que ocorre um processo de re-significação do já dito.

O quadro, a seguir, demonstra a re-significação do princípio de *bem servir ao público* para o desenvolvimento da empresa, do qual trata o discurso de Monteiro Lobato (ML), quando é apropriado pelo discurso do Controle de Qualidade Total (CQT).

Discurso - ML (1948)
 Discurso - CQT (1992)

I - “bem servir ao público”	re-significa satisfazer o cliente - “a mola - mestra da qualidade total é a satisfação do cliente”
1.1 - “produzindo artigos de fabricação conscienciosa”	re-significa “controlar cuidadosamente o fornecimento de produto de qualidade que têm bons pontos para a venda”
1.2 - “vendendo-os pelos preços mais moderados possíveis”.	re-significa “qualidade justa a preço justo”.

Podemos observar que nos discursos, seja o de Monteiro Lobato, seja o da Qualidade Total, há um jogo discursivo em que o locutor desvia o querer do acordo para o consumidor a quem a empresa deverá responder satisfazendo suas exigências. Essa é uma estratégia do discurso, em que o sujeito que comanda a ação se esconde para parecer um comandado pelas exigências do consumidor e, para atendê-las, propõe parceria com os operários.

Assim, por trás do aparente sujeito que comanda a ação - o consumidor, o locutor/empresário se distancia do seu papel de agente da sanção ou da recompensa pelos resultados do contrato. No discurso de Monteiro Lobato, esse acordo, entre o agente que comanda a ação e o comandado, é assim explicitado: “A indústria que se norteia por estes princípios nunca pára de crescer nem de desdobrar-se em benefícios para todos que nela cooperam”, (atender as exigências do consumidor é o implícito). Já no discurso da Qualidade Total, o acordo é re-significado: “A atuação voltada para o cliente e o comprometimento dos funcionários com a

empresa reduz custos, aumenta o lucro e traz competitividade.” (FSP/SEBRAE - 1994).

1.3 - A atribuição de competência às partes do acordo

O segundo princípio do acordo explicitado no discurso de Monteiro Lobato é marcado pelo chamamento à cooperação entre os três elementos da empresa: os diretores, os operários e os consumidores. Diz o discurso: “sem o concurso destes três fatores a indústria não pode subsistir”. A força do argumento é dada pela palavra *concurso* que se entende por *cooperação e participação* entre os elementos da empresa que funcionam como sócios. Cada sócio tem direitos que são assim definidos no texto:

“O sócio-consumidor participa dos lucros recebendo artigos cada vez mais caprichados e por preços cada vez mais baixos.”

“O sócio-operário participa dos lucros sob forma de constantes aumentos de salários.”

“O sócio-capitalista participa dos lucros sob forma de dividendos razoáveis. Ele forneceu o capital necessário à montagem da indústria e tem direito a uma remuneração proporcional”.

Ao tratar os participantes da empresa como sócios, o locutor/empresário atribui poder a todos os sujeitos, inclusive ao seu interlocutor, o operário. O poder do operário está dado na participação dos lucros, sob a forma de salários. O poder ainda corresponde ao direito. Mas, para ter poder, os operários precisam cumprir a sua parte no acordo. O discurso, então, explicita o dever-fazer para poder-ser no seguinte enunciado: “Mas todo direito é correspondente a um dever.” Com esse enunciado o discurso passa para o segundo nível.

2 - A atribuição de competência aos operários - o dever-fazer

Esse nível do discurso é modalizado pelo dever-fazer do operário. O locutor delega aos operários a competência do dever, que se constitui em uma condição de realização: ser sócio da empresa. E chama os operários para cumprirem o compromisso que fizeram com a empresa: “O dever do sócio operário é dar a

empresa a soma de trabalho que, ao nela ser admitido se comprometeu a dar”.

Para realizar sua intenção discursiva, o locutor/empresário usa mais uma estratégia argumentativa. O dever-fazer é explicitado na forma do não-dever-fazer. O dever-fazer corresponde ao *bom operário*, que cumpre a sua parte no acordo. O *não-dever-fazer* corresponde ao *mau operário*, cujo perfil é assim traçado no texto:

“Por mau operário entende-se todo aquele que trabalha de má vontade, procurando encher o tempo em vez de produzir. O operário que assim procede prejudica a si próprio, a sua família e a sociedade em que vive.”

Essa forma de argumentação pela negação tem um efeito de intimidação do interlocutor que percebe no discurso a antecipação do resultado de sua *atitude responsiva*, na forma como coloca Bakhtin (1992:290): “o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc.”

O dever-fazer do operário deverá ser, segundo sugere o discurso, produzir com *boa vontade para o seu próprio bem, o de sua família e o da sociedade*. Essa deverá ser a sua atitude responsiva, esperada pelo locutor do discurso.

3 - Estratégias de legitimação do discurso - mecanismos de persuasão

O discurso recorre a estratégias de persuasão para ser legitimado. Primeiro, o locutor/empresário - sujeito comandante da ação - atribui ao interlocutor uma competência de poder, quando o trata como sócio. Em seguida, atribui uma competência do dever, quando cobra a sua atuação na parte do contrato: dar a empresa a soma de trabalho com que, ao nela ser admitido, se comprometeu.

A persuasão do discurso vai mais além. Para ter poder e dever o operário precisa ter também o saber. O saber que compete ao operário é assim explicitado:

“Precisamos não nos esquecer de que o trabalho é a lei da vida.

Sem o trabalho não se vive [...] só o trabalho pode melhorar as condições de vida dos homens. Se assim é, nada mais inteligente do que trabalhar com alegria, consciência e boa vontade.” “Quem paga o salário não é o capital. Este apenas fornece as máquinas. Quem paga o salário é a produção, o que vale dizer é que o operário se paga a si próprio.”

Os dois enunciados têm conteúdos temáticos diferentes. No primeiro, o locutor apela para a capacidade de os operários agirem com *amor e boa vontade*. Ser *inteligente* pressupõe o saber que se manifesta na *alegria, consciência e boa vontade*.

No segundo enunciado, o locutor legitima o seu discurso instalando o discurso das relações de trabalho que se estabelecem na sociedade capitalista. Reconhecidamente, essa é uma verdade explicitada no contrato de trabalho entre empresário e operários, e isso é recuperado no discurso. A verdade de que o salário é pago pelo próprio operário é utilizada no discurso como uma forma de chamamento do operário para a sua condição de responsável no contrato que se efetua entre empresa e operário. Empresa e operários têm um acordo que deve ser cumprido, o que *beneficiará a todos*. O *não dito* é que o salário, que o operário recebe, é muito inferior ao lucro que é extraído do que produz para a empresa; o que não se explicita no acordo é a lei da mais-valia¹³⁶, que sustenta a produção capitalista.

3.1 - Apelo à cooperação e à harmonia

O discurso recorre à estratégia de legitimação do sentimento para a realização pessoal como um mecanismo de persuasão, suplantando parte da verdade que oculta. Diz o locutor:

“Trabalharemos, pois com amor e boa vontade, conscientes de que somos um organismo capaz de ir ao infinito, se todas as células cooperarem em harmonia com um fim comum.”

¹³⁶ A lei da mais-valia é a legalidade máxima da lógica do capital, “Trabalho produtivo é o que - no sistema de produção capitalista - produz mais-valia (valor excedente) para o empregador ... trabalho que produz o próprio produto em capital.” (Marx, 1987:391).

Com esse enunciado, o locutor recupera o terceiro princípio da empresa (os diretores da empresa fazem parte do seu operariado). Todos têm deveres, inclusive o locutor/empresário. O pressuposto do dever do locutor/empresário é dado quando o enunciante recorre à primeira pessoa do plural nos verbos *precisamos, trabalharemos*, e se inclui na empresa como um dos seus participantes. Mas essa é também uma estratégia discursiva: fazer os interlocutores *acreditarem* que o programa proposto para a empresa é consensual. Empresário e operários estarão juntos para satisfazerem o consumidor, ou nas palavras do discurso, *bem servir ao público*.

O discurso procura unificar capital e trabalho na proposta de cooperação entre empresário e operários. O sentido de união do grupo é indicado no discurso, não só pelos verbos flexionados na primeira pessoa do plural (*trabalharemos, precisamos*), mas, principalmente, pelo uso das expressões *amor, cooperação, harmonia, boa vontade*. O sentido lexical dessas expressões empregadas no discurso exerce uma força argumentativa que impulsiona os interlocutores (operários) a uma atitude responsiva de aceitação, muito mais do que a de execução de uma ordem. O mecanismo de persuasão é uma constante no discurso, aparece na forma de apelo à cooperação e à harmonia entre os dois segmentos, empresários e operários.

3.2 - A sanção e a recompensa

O *apelo* é ainda reforçado com outro mecanismo de persuasão. O locutor/empresário, ao contrapor o dever-fazer (o bom operário) e o não-dever-fazer (o mau operário), apresenta duas alternativas para os interlocutores - operários. A primeira alternativa é dada para o não-dever-fazer.

Diz o discurso: “Quem não pensar assim (está implícito quem não cumprir o acordo ou não concordar com seus termos) prestará um verdadeiro serviço à empresa, ao público e aos seus colegas, retirando-se.” Essa é uma alternativa de sanção.

A segunda alternativa é mais sedutora - é de recompensa para o dever-fazer. Essa alternativa é estrategicamente anunciada com recursos metafóricos o que responde mais de perto à intencionalidade do locutor.

Diz o discurso: “Nossa empresa saiu do nada é filha de um modesto livrinho e tendo vencido mil obstáculos já faz honra a São Paulo. Mas devemos considerá-la apenas como início do que poderá vir a ser. Está em nossas mãos torná-la um jequitibá majestoso a cuja sombra nós possamos nos abrigar - nós e mais tarde nossos filhos.”.

Nesse enunciado observa-se que a argumentação é centrada em duas expressões metafóricas:

1- “Nossa empresa é filha de um modesto livrinho”

2- “Está em nossas mãos torná-la um jequitibá majestoso”

A primeira expressão reforça um sentido de humildade que o autor faz transparecer no todo do texto. Sendo filha de um livrinho a empresa nasceu modestamente, mas se desenvolveu e é com esse desenvolvimento, que faz honra a São Paulo, que os operários devem-se comprometer.

O segundo recurso metafórico recupera o objetivo do programa e reforça a recompensa para o sujeito da ação - os operários. A proposta é tornar a empresa um jequitibá, árvore frondosa, forte, cuja copa dá sombra e protege quem dela precisa. A empresa é, assim apresentada, como a grande protetora, a família que acolhe várias gerações. Tornar a empresa um jequitibá significa atingir perfeição, o que implica paz e harmonia. Essa metáfora da *empresa jequitibá* reforça a negação da luta de classes; empresários e operários estariam unidos com interesses comuns.

4 - Conclusão

A pergunta que alguns fariam ao se depararem com um discurso de Monteiro Lobato, de 1948, numa revista de Qualidade Total, em 1992¹³⁷, certamente seria: por que um programa de trabalho, elaborado na primeira metade do século, foi recuperado por um programa do final do século que se diz revolucionário no campo da administração?

A resposta a essa pergunta poderia ser limitada à qualificação do autor do texto: Monteiro Lobato e toda sua história de homem político e defensor do progresso nacional. Mas, a

¹³⁷ V. nota nº 1

Análise do Discurso vai mais adiante e procura desvendar *a multidão de fios ideológicos*, para usar mais um termo bakhtiniano, que tece a trama discursiva. E esse discurso de 1948, assim recuperado, se reatualiza no discurso da Qualidade Total desse final de século. Assim, percebe-se que o novo não é tão novo, que nunca tenha sido tratado antes de alguma forma.

Nesse sentido, diríamos, ainda, que o discurso da Qualidade Total procura homogeneizar formações ideológicas diferentes, as do capital e as do trabalho. Essa homogeneização tende a provocar um sentido de coletivização de interesses em relação aos valores propagados pela sociedade de consumo, onde o mercado é a centralidade das relações entre os homens. Essa tendência homogeneizadora, contraditoriamente, se confunde com o caráter heterogêneo do discurso, que eleva a individualização ao patamar da respeitabilidade de interesses diferentes, pondo o indivíduo como senhor da sua vontade, livre para escolher entre as inúmeras alternativas de atendimento às necessidades oferecidas pelo mercado. Essa seria a face moderna do discurso que orienta novas formas de gestão das relações de trabalho, face que tem uma contraface não percebida imediatamente: a que reconhecemos como o velho revestido de novo.

BIBLIOGRAFIA

- AMARAL, M. V. B.- “Análise do discurso da ABESS: desvendando os limites da profissão”. dissertação de Mestrado em Letras pela UFAL, Maceió, 1994
- MAGALHÃES, R. B. & AMARAL, M. V. B - “Coerência: autor-texto -leitor dialeticamente se constituindo no mundo”. *Leitura*, no.9/10, Maceió, UFAL 1993.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética*, a teoria do romance. São Paulo, Hucitec, 1990.
- _____. - *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992. (a)

- _____ - *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo Hucitec, 1992. (b)
- CAMPOS, V. F. - *Controle da qualidade total* (no estilo japonês). Belo Horizonte, Fundação Christiano Ottone/UFGM, 1992.
- CERVONI, Jean. - *A Enunciação*. São Paulo, Ática, 1989.
- CHASIN, J. - *O Integralismo de Plínio Salgado*. São Paulo, Ciências Humanas, 1987.
- DUBOIS, J. at alii - *Dicionário de lingüística*. São Paulo, Cultrix, 1993.
- ECO, H. - *Os limites da interpretação*. São Paulo, Perspectiva, 1995.
- ENCICLOPÉDIA BRITÂNICA DO BRASIL - BARSA, V. 11, Rio de Janeiro - São Paulo, 1992
- FAUSTO, B. - *História do Brasil*. São Paulo, EDUSP, 1995
- FOLHA DE SÃO PAULO/SEBRAE - “Qualidade Total” (projeto editorial, 8 fascículos), São Paulo, 1994.
- FOLHA DE SÃO PAULO: “Management”, nº 6, São Paulo, 1995.
- KOCH, I. V. - & TRAVAGLIA, L. C. - *Texto e coerência*. São Paulo, Cortez, 1989
- KOCH, I.V - *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo, Contexto, 1992
- _____ - *Argumentação e linguagem*. São Paulo Cortez, 1987.
- LOZANO, Jorge at alii - *Análisis del discurso - Hacia una semiótica de la interaccion textual*. Madrid, Cátedra, 1989.
- LOJIKINE, J. *A revolução informacional*. São Paulo, Cortez, 1995.
- LUKÁCS, G. - *O problema da ideologia*. (Trad. de VAISMAN, Ester), João Pessoa, mimeo, 1986.
- MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo, Martins Fontes, 1983.
- _____ *Teorias da mais-valia*. V. I, Livro 4 de “O Capital”, São Paulo, Bertrand, 1987.

MAINGUENEAU, D. - *Novas tendências em análise do discurso*, Campinas SP, Pontes/Unicamp, 1993.

MATEUS, Mira et alii - *Gramática da Língua Portuguesa*, Coimbra, Almedina, 1983.

VAISMAN, E. “A ideologia e sua determinação ontológica”, *Ensaio*, no. 17/18, São Paulo, Ensaio, 1989

VAN DIJK, T. A - *Texto y Contexto*, (semántica y pragmática del discurso), Madrid, Cátedra, 1984

INTERPRETAÇÃO DE ELEMENTOS COESIVOS DE TEXTO EM AMBIENTES MULTIMÍDIA

Cláudio Gottschalg Duque, Mike Dillinger; FALE/UFMG

Introdução

O texto ainda é o meio mais utilizado para a exposição e veiculação da grande maioria das idéias, mas algumas informações levam a crer que as imagens são um grande auxílio para o esclarecimento de dúvidas do texto. Em ambientes multimídia (qualquer combinação de dois ou mais tipos diferentes de mídia: texto, arte gráfica, som, animação) o texto se tornou hipertexto. O hipertexto é um sistema que permite criar e manter conjuntos de trechos de texto interligados de forma não seqüencial, podendo estes conjuntos conter ou não gráficos, figuras, etc., além de trechos de texto. O hipertexto já é uma realidade, sua utilização se tornou corriqueira e suscita várias hipóteses, por exemplo: algumas dúvidas que surgem durante a leitura de um texto, principalmente referentes ao uso de elementos coesivos, de locuções adverbiais de modo, de palavras e expressões com mais de um sentido (ambigüidade), etc, não seriam esclarecidas mais facilmente com a utilização de elementos extra-texto, como imagens? Como se dá a interpretação de elementos coesivos do texto quando este texto é apresentado em um monitor de um microcomputador, associados a figuras?

O objetivo deste estudo, portanto, é delimitar mais precisamente como os leitores em ambientes multimídia sintetizam as informações internas ao texto e as informações externas ao texto, o que permitirá observar indiretamente onde as figuras interferem no processo de leitura.

Uso da Multimídia

A utilização de ambientes multimídia, como a T.V., o cinema, o videocassete, o computador, a Internet, para a veiculação de conhecimentos, seja em escolas, em treinamento de profissionais, etc, está em franca expansão.

Os textos, antes restritos quase que exclusivamente ao meio impresso, hoje são veiculados na televisão e nos monitores de

milhões de computadores pessoais (PCs) que já se fazem presentes em algumas escolas e em milhares de lares brasileiros. GATES (1995) prevê que no futuro haverá um PC em cada casa e em cada mesa de escritório (atualmente existem mais de 150 milhões de PCs em funcionamento no mundo) e que tais aparelhos estarão conectados em uma rede mundial multimídia provedora de informações (a infohighway). No Brasil existem vários projetos de educação à distância, alguns baseados em multimídia passiva (televisores e videocassetes) e outros baseados em multimídia interativa (microcomputadores multimídia e Internet). A tecnologia veio para ficar e para ajudar os educadores, investigar mais detalhadamente qual a melhor adequação destes instrumentos na aquisição de conhecimentos, mais especificamente na leitura, se faz necessário.

A leitura como um processo

Para este estudo, adotaremos um modelo em que a leitura é vista como um processo, um ato que denota, por parte do leitor, a criação ou produção de uma ou mais representações semânticas do texto, ou seja, é muito mais do que simples decodificação de sinais gráficos e organização das estruturas sintáticas das sentenças. O modelo adotado é baseado na teoria de Fodor (1983), segundo a qual a capacidade comunicativa dos seres humanos pode ser dividida em duas partes com características muito distintas:

O Módulo Lingüístico (ou gramática)

O Processador Cognitivo Geral

Fodor argumenta que a utilização da linguagem pode ser concebida como sendo uma interação entre o *módulo lingüístico* e o *processador cognitivo geral* (ou sistema cognitivo). Esta é uma fundamentação teórica importante para a maior parte dos pesquisadores contemporâneos em psicolingüística, lingüística e psicologia cognitiva. Porém, de acordo com CARSTON (1988), o grande tema abordado por FODOR entre 1983 e 1985 é a dificuldade em se investigar os processos cognitivos centrais, que ocorrem principalmente no *processador cognitivo geral*.

As figuras, assim como os elementos coesivos, atuam mais diretamente no *processador cognitivo geral*, não atuando no *módulo lingüístico*, pois elas são elementos extra-texto, que exigem a

elaboração de inferências por parte do leitor. A interação e integração das figuras com o texto não se dá de maneira direta e objetiva (MAYER, 1993; SMALL, SUZANNE & SCHER, 1993), mas de maneira indireta, mediada pelos conhecimentos do leitor.

No quadro abaixo apresentamos as características dos módulos (que também se aplica ao *módulo lingüístico*) e do *processador cognitivo geral*.

Esquema Representacional Simplificado dos Processos da Mente Humana (tab. 1, DILLINGER, 1993).

MÓDULOS (os sentidos e a linguagem)	PROCESSADOR COGNITIVO GERAL
Automáticos	Não-automáticos, pensados
rápidos, parecidos com reflexos, mas muito mais complexos	lentos e também muito complexos
específicos para determinados tipos de estímulos	gerais, não relacionados a determinados tipos de estímulos
obrigatórios/inevitáveis	opcionais
impenetráveis: tem-se notícia de seu produto	penetráveis, acessíveis à reflexão
não são afetados por outros conhecimentos, atitudes, etc	envolvem outros conhecimentos, atitudes, etc
geneticamente determinados, arquitetura cerebral fixa	muito mais determinados pelo meio, pela cultura, dentro de limites dados pela dotação genética
comuns às pessoas, sistemáticos, estudáveis	muito mais idiossincráticos e variáveis
produzem outputs incompletos, não interamente elaborados	produzem outputs mais elaborados
mostram um padrão de desenvolvimento muito regular	mostram um padrão muito variável de desenvolvimento

A pesquisa em Psicolinguística identifica vários processos que ocorrem no módulo e no processador cognitivo. Destacamos a seguir alguns dos elementos principais dos processos mentais que constituem a leitura.

MÓDULO LINGÜÍSTICO

O módulo lingüístico é um dos sistemas de input cuja função é receber os estímulos que vêm de fora do organismo e que são captados através dos órgãos de percepção visual (olhos) e de percepção auditiva (ouvidos) (vide tabela 1, DILLINGER 1993, acima) Ele é formado de subpartes independentes que possuem em comum as características da tabela acima. Estas subpartes são:

Acesso Lexical

Interpretação Sintática (Parsing Sintático)

Interpretação Semântica (Parsing Semântico)

Acesso Lexical

Entende-se por *acesso lexical* o processo do *módulo lingüístico* no qual as informações fonológicas, fonéticas e sintáticas das palavras são ativadas. Esta é a subparte do *módulo lingüístico* responsável pelo reconhecimento visual, auditivo ou tátil de letras e palavras que são percebidas pelo leitor. BALOTA (1990) argumenta que durante o reconhecimento de uma palavra de uma língua cujo sistema de representação é fonográfico (tais como o português, o alemão, o inglês, etc) no mínimo três tipos básicos de informação são ativados:

O **significado** da palavra

O **som** da palavra

A **forma visual** da palavra

O *acesso lexical* se dá de maneira automática e inconsciente; o leitor não tem capacidade de interferir voluntariamente no reconhecimento das palavras. Existem certos fatores que afetam o *acesso lexical*: o número de ocorrências de uma determinada palavra e a familiaridade do leitor com a mesma facilitam o *acesso lexical* (BALOTA, 1990; FOSS, 1988; GERNSBACHER, 1984, MASSARO, 1975).

As informações resultantes do acesso lexical permitem a construção da estrutura sintática das frases (*parsing sintático*).

Parsing Sintático

Entende-se por *parsing sintático* o processo do *módulo lingüístico* no qual as informações obtidas através do *acesso lexical* (por exemplo: a classe sintática da palavra) possibilitarão a construção da estrutura gramatical das frases, orações e períodos. Alguns autores (CLARK & CLARK, 1977; FERREIRA & CLIFTON, 1986) apresentam indícios de que a construção da estrutura sintática, num primeiro momento, é feita sem se levar em consideração o seu conteúdo semântico (ver MITCHELL, 1994).

A construção de uma representação da estrutura de superfície da sentença se dá rapidamente através do uso de informações como categoria lexical e possíveis estruturas de frase da língua (FRAZIER, CLIFTON & RANDALL, 1983). No caso da construção de mais de uma representação sintática para uma mesma sentença estrutural (ambigüidade) cabe ao *processador cognitivo* “decidir” qual representação será utilizada.

Parsing Sintático e *acesso lexical* são rápidos, especializados e independentes. Assim, são subpartes do *módulo lingüístico*, que fornece rápida e automaticamente informações sobre as palavras da frase e as relações formais/sintáticas existentes entre elas.

O estudo de elementos coesivos e de figuras vinculadas ao texto não contempla o *módulo lingüístico* devido às características dos módulos: são automáticos, rápidos, específicos, obrigatórios não são afetados por outros conhecimentos, etc. Os estímulos visuais (figuras) quando vinculados a texto atuam no *processador cognitivo geral*, descrito a seguir.

Interpretação Semântica

Entende-se por *interpretação semântica* o processo no qual se dá a interação entre o *módulo lingüístico* e o *processador cognitivo*.

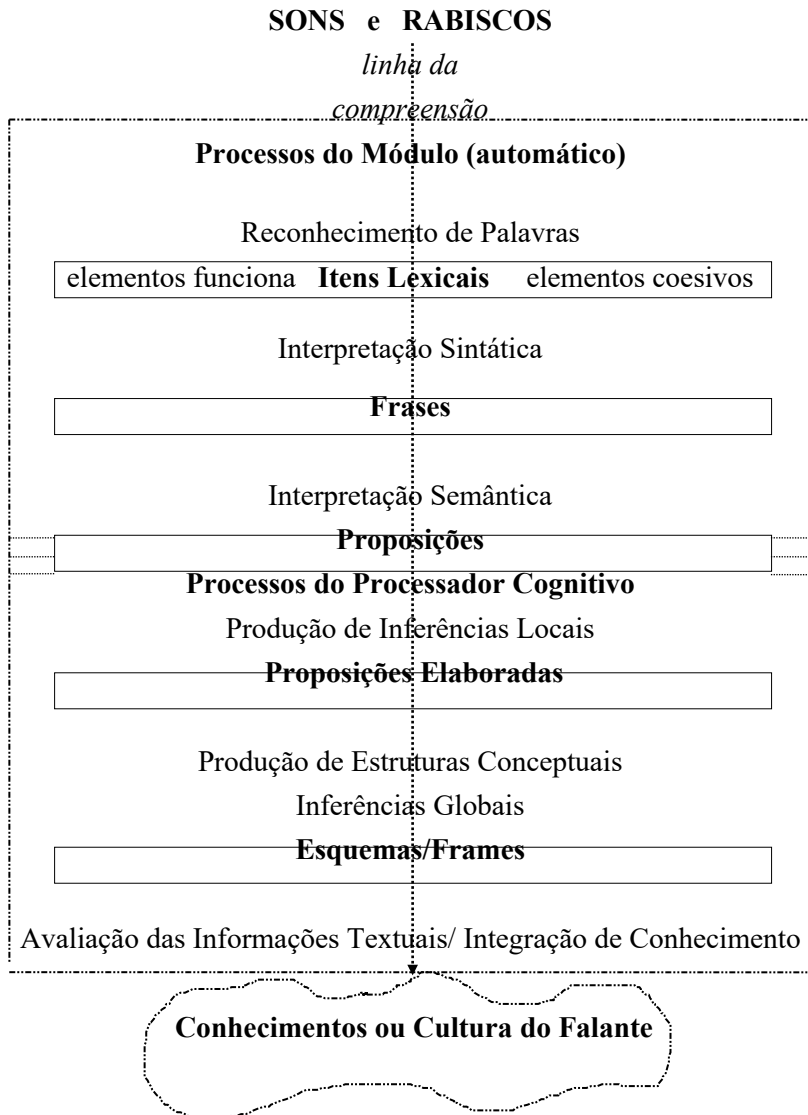
A construção de proposições -unidades básicas do significado e do processamento cognitivo- se dá na *interpretação semântica* a partir das estruturas sintáticas do texto, construídas no *parsing sintático*. De acordo com a psicologia cognitiva (FREDERIKSEN et alii, 1990; KINTSCH & VAN DIJK, 1978) as proposições são

constituídas de um predicador e um ou mais argumentos e servem tanto para representação da informação conceitual do texto, quanto como unidades de informação para o raciocínio lógico e a solução de problemas (FREDERIKSEN, 1975).

Portanto, o *Módulo Lingüístico* é o responsável pela recepção dos estímulos, mas este estímulo será compreendido no *processador cognitivo geral*. A leitura de elementos coesivos e a observação de figuras gerará proposições e através da análise proposicional (vide método) dos dados obtidos dos leitores será possível esclarecer mais refinadamente esses subprocessos da leitura. Observe a figura a seguir; ela ilustra o modelo de leitura abordado neste estudo. Nesta figura podemos notar que a leitura se apresenta como sendo um processo linear, segmentado, onde cada parte do processo ocorre isoladamente. Este modelo é de uso didático e tem por objetivo facilitar o estudo do processo mental que nós chamamos de leitura. Não se pode afirmar, nem negar, que este processo ocorra assim, linearmente, com cada subparte atuando individualmente e uma após a outra.

O enfoque deste estudo se situa na subparte da figura denominada “Produção de Inferências Locais”, que é um dos subprocessos realizados no *processador cognitivo geral*.

Figura 1. Representação de como se dá o Processo Leitura (DILLINGER, 1993)



O *processador cognitivo* é o sistema computacional responsável pela recepção e processamento, no nível semântico, das informações proposicionais fornecidas pelo *módulo lingüístico*. Ao contrário do *módulo lingüístico*, o *processador cognitivo* não apresenta as características necessárias para ser considerado modular. Boa parte do processamento que ocorre no *processador cognitivo* é voluntário e consciente.

A *interpretação semântica*, que media a interação entre o *módulo lingüístico* e o *processador cognitivo*, fornece ao *processador cognitivo* uma análise semântica preliminar das frases lidas. O processador cognitivo após receber esta análise preliminar estabelece, através de operações denominadas “inferências”, a coerência do texto. De acordo com FRANCIS (1976) a coerência é a rede de relações entre conceitos e proposições responsável pela percepção de continuidade de sentido no texto.

O *processador cognitivo* é dividido basicamente em duas subpartes:

Elaboração de Esquemas (coesão interna)

Integração de Conhecimentos (coesão externa)

Inferências

As *inferências* são operações cognitivas com que o leitor constrói proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto. As *inferências* ocorrem também quando o leitor busca, fora do texto, informações e conhecimentos adquiridos em sua experiência de vida, com os quais preenche os ‘vazios’ textuais (DELL’ISOLA, 1991). As *inferências* são peças vitais do processo de leitura, sem elas não há compreensão do texto. Para que o leitor construa a coerência é necessário que ele seja capaz de estabelecer as várias relações existentes entre as partes que compõem o texto, entre as palavras, as frases, os parágrafos; entre o texto e o título; entre o texto e a ilustração; entre o texto e a narração sonora (voice over); entre o texto e a imagem estática e/ou em movimento; entre o texto e a música incidental; etc.

As figuras (quando devidamente empregadas), de acordo com os modelos cognitivos de aprendizado (MAYER, 1993), auxiliam a realização de *inferências* por parte do leitor, pois, no mínimo,

exigem do leitor uma maior seletividade das informações obtidas durante a leitura.

MCKOON (1992) sustenta que as *inferências* não precisam ser classificadas em termos de conteúdo, e sim em termos da função que desempenham. As inferências podem ser, de acordo com este critério, classificadas em *automáticas* e em *estratégicas*.

As *inferências automáticas* são aquelas que ligam informações de diferentes partes de um mesmo texto. As *inferências* são *automáticas* sempre que uma determinada informação só puder ser ligada a outra através de inferências. Caso estas não fossem feitas, o texto não seria entendido. As *inferências automáticas* não são obrigatórias, pois podem não ser feitas apesar de sua ‘necessidade’. Este tipo de *inferência* depende do conhecimento de mundo do leitor para serem feitas e são elas que estabelecem relações referenciais, temporais, espaciais, lógicas, causais e intencionais entre diferentes partes dos textos.

Os elementos coesivos podem atuar tanto nas *inferências automáticas* quanto nas *inferências estratégicas* e as figuras parecem atuar basicamente nas *inferências estratégicas*. Particularmente, podemos supor que as figuras, quando diretamente integradas ao texto (figuras do tipo explanativas) atuem nas *inferências automáticas*; e as figuras decorativas e representacionais, quando e se atuam, somente nas *inferências estratégicas*.

As *inferências estratégicas*, de acordo com Bransford e outros estudiosos (MCKOON, 1992), são aquelas que não desempenham papel relevante no estabelecimento da coerência do texto. As *inferências estratégicas* podem ou não serem realizadas pelo leitor, são optativas, elas contribuem para a compreensão do texto, mas não são essenciais. As *inferências estratégicas* são variáveis de leitor para leitor, elas exigem maior conhecimento prévio do leitor, maior raciocínio, maior esforço para que ocorra as ligações que permitirão a construção da representação mental do texto.

As figuras devem facilitar o raciocínio do leitor, exigindo menor esforço para a construção de proposições por parte do leitor durante a leitura.

Elaboração de Esquemas

Elaboração de esquemas é a construção de representações semânticas globais a partir das relações entre as proposições. Através da *elaboração de esquemas* o leitor constrói uma representação esquemática do texto (KINTSCH & VAN DIJK, 1978; KINTSCH & VIPOND, 1979). Esta construção, esta rede de proposições, pode ser organizada de várias maneiras pelo leitor, de acordo com o objetivo da leitura. Pode-se privilegiar informações referentes a estrutura do texto ou informações referentes ao tempo verbal, que fornecerá informações cronológicas das ações constantes no texto, por exemplo.

A macroestrutura proposicional do texto é uma das organizações possíveis e é construída a partir das proposições retiradas do texto ou inferidas pelo leitor. Entretanto, no domínio em que ocorre a integração de macroestruturas proposicionais do texto aos conhecimentos prévios do leitor (*integração de conhecimentos*), as informações introduzidas pelo texto modificam, ou não, as informações sobre o mundo que o leitor tem na memória.

Integração de Conhecimentos

Integração de conhecimentos é o conjunto de operações cognitivas realizadas pelo leitor que visam integrar as macroestruturas proposicionais do texto aos conhecimentos prévios do leitor.

Assim, vê-se que a leitura é constituída por processos realizados em vários domínios. Ainda não se sabe ao certo como estes domínios se articulam. Hoje acredita-se que não seja preciso passar por todos os domínios de processamento em uma ordem previamente estabelecida. Pode ser que todos, ou alguns deles, ocorram paralelamente (FREDERIKSEN, 1990; JUST & CARPENTER, 1992; KINSTCH & VAN DIJK, 1978).

Objetivos

O objetivo desta pesquisa é investigar como o leitor sintetiza as informações internas ao texto e as informações externas ao texto, figuras e ilustrações (multimídia). Aborda-se, em particular, como se dá a leitura de elementos coesivos exofóricos vinculados a elementos externos (p. e. figuras), em textos veiculados no computador.

Referências Bibliográficas

BALOTA, D. A.. The role of meaning in word recognition. In: BALOTA, D. A.;

FLORES D'ARCAIS, G. B.; & RAYNER, K. (eds.),
Comprehension processes in
reading. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1990, pp 9-32.

CARSTON, R.. Language and cognition. In: NEWMeyer, F. J.
(ed.), Linguistics:

The Cambridge Survey: Vol. 3. Language: Psychological and
biological aspects.

Cambridge: Cambridge University Press, 1988, pp 36-68.

CLARK, H. H.; & CLARK, E. V.. Psychology and Language. New
York: Harcourt

Brace Jovanovich, 1977.

DELL'ISOLA, R.. Leitura : Inferências e Contexto Sócio-cultural.
B.H. UFMG.1991.

DILLINGER, Mike. Métodos de Pesquisa. B. H. FALE/UFMG,
1993.

FERREIRA, F.; & CLIFTON, C. Jr.. The independence of syntactic
processing. Journal

of Memory and Language, 25, 1986. pp 348-368.

FODOR, J.. The Modularity of Mind. Cambridge, MA, MIT Press.
1983.

FOSS, D. J.. Experimental Psycholinguistics. Annual Review of
Psychology, 39, 1988,

pp 301-348.

FRANCIS, G.. Anaphoric Nouns. Birmingham: ELR. 1986.

FRAZIER, L.; CLIFTON, C.; & RANDALL, J.. Filling Gaps:
Decision Principles and

Structure in Sentence Comprehension. Cognition, 13, 1983, pp
187-122.

FREDERIKSEN, C.. Representing Logical and Semantic Structure
of Knowledge

Aquired from Discourse. *Cognitive Psychology* 7, 1975, pp 371-458.

GATES, Bill; MYHRVOLD, Nathan; RINEARSON, Peter. *The Road Ahead*.

London, Viking. 1995.

GERNSBACHER, M. A.. Resolving 20 years of inconsistent interactions between

lexical familiarity and ortography, concreteness, and polysemy. *Journal of*

Experimental Psychology, 113 (3), 1985, pp256-281.

JUST, A. M.; & CARPENTER, P. A.. A Capacity theory of Comprehension:

Individual Differences in Working Memory. *Psychology Review*, 99 (1), 1992,

pp 122-149.

KINTSCH, W. & VAN DIJK, T. A.. Toward a model of text comprehension and

production. *Psychological Review*, 85 (5), 1978. Pp 363-394.

KINTSCH, W. & VIPOND, D.. Reading comprehension and readability in educational

practice and psychological theory. In: NILSON, L. G. (ed.), *Perspectives on*

memory research. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1979. pp 329-365.

MASSARO, D. W. (org.), *Understanding language*. New York: Academic

Press, 1975.

MAYER, R. E.. Illustrations That Instruct. In: GLASER, Robert (ed.). *Advances in*

Instructional Psychology, Vol. 4. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum

Associates Publishers, 1993.

MCKOON, G. & RATCLIFF, R.. Invariation During Reading.
Psychological Review

99 N°3, 1992, pp 440-446.

MITCHELL, Don C.. Sentence Parsing. IN: GERNSBACHER, M. ^a
(Eds) Handbook

of Psycholinguistics. San Diego: Academic Press, 1994.

SMALL, M. Y.; SUZANNE, B. L. & SCHER, M. S.. Pictures
Facilitate Children's

Recall of Unillustrated Expository Prose. Journal of Educational
Psychology, 85

N° 3, 1993, pp 520-528.

AIDS : SUAS LEITURAS.
A INFLUÊNCIA DO CONHECIMENTO PRÉVIO NA
LEITURA DE TEXTOS INFORMATIVOS.*

Luiz Prazeres**

Os textos sobre a AIDS, Síndrome da Imuno-Deficiência Adquirida, via de regra, abordam questões vitais para a compreensão do problema que acomete o mundo neste final de século XX. Alguns deles são bastante gerais, ao se dirigirem para toda a população como possíveis agentes sexuais, usuários de drogas intravenosas ou doadores/recebedores de sangue. Estes textos subsidiam os sujeitos para que respondam três perguntas básicas sobre a AIDS: O que é AIDS, como se pega AIDS e como se prevenir da AIDS.

Ao se falar sobre a AIDS, vários aspectos culturais têm de ser levados em conta, como a vivência das pessoas em relação a sua sexualidade, as suas crenças, os seus tabus, enfim, aspectos gerais ligados às questões individuais e coletivas dos sujeitos. A Aids trouxe para a nossa realidade o sistema imunológico. "Antes, o corpo tinha o sistema circulatório, o digestivo e o nervoso. Agora tem o imunológico, que é o tal que a AIDS destrói", CHACON, 1996.

O que se dizer, então, da leitura de um texto sobre esse assunto?

Os textos elaborados com a finalidade de esclarecer a população sobre qualquer mal que possa vir a afetá-la são dirigidos para a população em geral e, às vezes, possuem características próprias para grupos específicos. Desde o lançamento dos primeiros textos sobre a AIDS houve a preocupação em esclarecer generalizadamente sobre o mal. Após o impacto inicial da doença, que foi amplamente difundida pela mídia, houve a focalização do textos sobre a AIDS para grupos específicos. Assim, temos textos sobre a AIDS dirigidos para profissionais do sexo, para adolescentes, para homo e bissexuais, para hemofílicos, para

presidiários, para pessoas de baixa renda e, recentemente, textos sobre a AIDS para pessoas da terceira idade.

Há também uma relação do texto sobre a AIDS e as festas sazonais. Por exemplo, elabora-se, durante os dias que antecedem o carnaval textos diversos, sob variadas formas (panfletos, músicas, propaganda na televisão, etc.), com o objetivo de se alertar a população sobre formas de se prevenir da AIDS.

Sob o ponto de vista de sua estrutura, os textos informativos sobre a AIDS são formados por frases curtas, períodos simples, repetições sistemática do nome da doença e uso de termos científicos.

Para a leitura de textos, é importante observar quais os mecanismos que os sujeitos usam para processá-lo. A leitura de um texto é um processo complexo, que envolve outros subprocessos. Tais subprocessos serão descritos a seguir.

Subprocessos no Processamento da Leitura

1- Reconhecimento de Palavras

marcas no papel serão reconhecidos como letras e conjunto de letras são reconhecidos como palavras conhecidas ou possíveis numa língua.

Ao se reconhecer palavras, reconhece-se a forma gráfica, a forma fonológica e o significado (BALOTA, 1990).

Fatores influenciadores no reconhecimento de palavras:

- Extensão
- Frequência
- Contexto de ocorrência
- Distribuição das palavras no suporte
- Aspectos morfológicos
- Pronunciabilidade das palavras
- Profundidade ortográfica

2- Processamento de Unidades Sintáticas ou *Parsing* Sintático

reconhecimento das estruturas gramaticais da língua em que foi produzido o texto. Nesta fase, o leitor distingue frases gramaticais das agramaticais. O termo *parsing* tem sido utilizado por pesquisadores em informática e em psicolinguística para descrever o que fazem, respectivamente, programas de computadores e seres humanos, ao lidarem com unidades linguísticas, analisando-as (DILLINGER, 1992).

Fatores:

- Complexidade da estrutura sintática
- Ausência de indícios (pausas e entonações) que permitam separar unidades de sentido.

3- Interpretação Semântica ou *parsing* semântico

fase em que as frases passam a representar proposições, unidades de sentido, para cada sentença ou parte delas. As unidades gramaticais (frases, sintagmas) são transformadas em unidades semânticas (proposições). Assim, as estruturas sintáticas tidas pela gramática transformacional como estruturas superficiais, representam estruturas semânticas, chamadas, por alguns, de estrutura profunda (WINGFIELD, 1993).

Fatores influenciadores:

- Conhecimento dos sujeitos a respeito do texto
- Capacidade individual de produzir inferências.

4- Construção das Macroestruturas

Fase em que o leitor processa o texto com base em esquemas de gêneros textuais dos quais tem conhecimento, a partir das proposições geradas no *parsing* semântico, o leitor tenta uni-las, de forma que construir a coerência global do texto.

Pode-se dizer que a macroestrutura global do texto corresponde ao tópico central, tema ou a sua idéia central.

Além das informações explícitas no texto, geradoras de proposições, outras proposições geradas são chamadas de Inferências. Inferências são processos cognitivos através dos quais uma informação semântica nova é gerada a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto (DELL'ISOLA, 1988)

Fatores que influenciam na construção da macroestrutura textual:

- Capacidade particular de cada sujeito de relacionar as proposições entre si, o que leva à construção da macroestrutura textual.
- Proficiência em leitura dos sujeitos
- Aspectos sociais da construção de sentido do texto
- Aspectos lingüísticos da estrutura superficial

5- Integração de Conhecimentos:

Os conhecimentos prévios possuem uma importância fundamental na construção de sentido para um texto. "É mediante a interação de diferentes níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto (KLEIMAN, 1989).

Conhecimento prévio é todo o conjunto de estruturas cognitivas que os sujeitos possuem e que nos auxiliam na produção e na produção e na compreensão do discurso.

A partir dos conhecimentos prévios e das marcas formais, o leitor constrói a sua representação mental do texto.

Para COSCARELLI, 1996, parece ser neste domínio que as eventuais informações novas introduzidas pelo texto no processo de leitura modificam (ou não) os conhecimentos prévios do leitor. Assim, poderemos ter modificações no conhecimento do leitor, através de acréscimos ou reduções às informações da memória.

Fatores influenciadores na integração de conhecimentos:

- aspectos da cultura geral do sujeito, englobando suas crenças, seu contato com a língua, com o assunto do texto.

Metodologia:

Para se verificar a influência do conhecimento prévio na leitura de textos informativos sobre a AIDS e a possível integração de conhecimentos que possa decorrer dessa leitura, foram selecionados para esse trabalho três grupos formados por 20 sujeitos.

Os grupos se diferenciam pela sua classe sócio-cultural, pela idade e pela escolarização.

O grupo I é formado por 30 estudantes oriundos da classe média, foram reprovados em séries do primeiro grau, cursam atualmente a última série do Curso Fundamental (8ª série) em um curso Supletivo, possuem idade de 16 a 18 anos.

O grupo II é formado por 30 sujeitos oriundos da classe trabalhadora, têm quinze anos de afastamento de uma escola regular, foram reprovados em séries do primeiro grau, cursam atualmente a última série do Curso Fundamental (8ª série) em um Curso Supletivo, possuem idade entre 35 a 40 anos

O grupo III é formado por alunos do curso de Medicina, que se encontram em fase de execução da Residência Médica. Possuem idade entre 27 e 30 anos

A escolha dos grupos I e II dá-se devido ao fato de cursarem atualmente a mesma série do 1º grau, possuem trajetórias de vida diferentes, uma marcada pela não adaptação a uma escola convencional, o grupo I, e outra marcada pela exclusão dessa mesma escola devido às necessidades de sobrevivência. Tais diferenças configuram diferentes histórias de vida, o que configura diferentes conhecimentos prévios.

O grupo III, por se tratar de egressos do Curso de Medicina, é o grupo de controle do experimento, por se esperar deles um melhor desempenho na construção de sentido na leitura de um texto relativo à AIDS.

Os sujeitos desempenharam as seguintes tarefas:

1. Responderam perguntas do Questionário, com o objetivo de se levantar os possíveis conhecimentos prévios relativos à AIDS;

2. Divididos em dois grupos, iguais leram duas versões diferentes de um texto sobre a AIDS. Tal diferenciação entre os textos foi pautada no acréscimo de sintagmas sinônimos dos termos científicos presentes no texto-base;
3. Novamente os sujeitos responderam perguntas do questionário. O objetivo de tal tarefa foi confrontar as respostas obtidas no primeiro questionário com as respostas obtidas no segundo questionário, de forma a se verificar a possível integração de conhecimentos e as possíveis alterações na estrutura de conhecimento dos sujeitos sobre a AIDS.

Atualmente o trabalho encontra-se em fase de análise, de forma a se verificar as hipóteses arroladas no próximo item deste artigo.

Possíveis conseqüências do projeto em questão:

- Detalhar, com maiores minúcias, o quadro teórico sobre o processamento na leitura e, também, o subprocessamento que vincula conhecimento prévio à geração de inferências, tendo por base a diferenciação entre os conhecimentos adquiridos pelos sujeitos.

- Verificar, através de dados empíricos, a relação conhecimento prévio - leitura de um texto.

- Estudar o processamento na leitura de um tipo específico de texto, por parte de diferentes grupos de sujeitos

- Estudar o processamento na leitura por dois diferentes grupos de sujeitos em fase de reescolarização.

- Nortear estudos sobre a estrutura dos textos informativos que servirão de base para a construção dos sujeitos em fase de reescolarização.

- Estudar as possíveis inferências geradas pelos sujeitos em fase de reescolarização.

Referências Bibliográficas:

- BALOTA, D., D'ARCAIS, G. Flores & RAYNER, K. (eds.).
Comprehension processes in reading. Hillsdale, NJ: Lawrence
Erlbaum, 1990.
- CHACON, Thales Pan. HIV/AIDS: perguntas e respostas. São
Paulo: Atheneu, 1996.
- COSCARELLI, Carla Viana. A leitura na sala de aula. Belo
Horizonte: UFMG, 1996.
- DELL' ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto
sócio-cultural*. Belo Horizonte: UFMG, 1988.
- DILLINGER, Mike. *Parsing sintático*. Boletim da ABRALIN,
1992. p. 31-42.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor, aspectos cognitivos da leitura*.
Campinas: Pontes, 1989.
- WINGFIELD, A. *Sentence processing*. In: BERTKO GLEASON, J.
& RATNER, N. B. (eds.) *Psycholinguistics*. New York:

A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DIRETO NAS NARRATIVAS DE UMA CRIANÇA

Adna de Almeida Lopes
Mestre em Letras/UFAL

Neste trabalho, analiso a construção do discurso direto, mostrando especificidades nas estratégias utilizadas por uma criança de cinco anos, em dois momentos de recontagem da história de Chapeuzinho Vermelho.

Tento mostrar que a construção do discurso direto na narrativa infantil se constitui num indicativo do desenvolvimento do discurso narrativo e está estritamente ligado ao uso do texto escrito (histórias), em contextos de interação (criança x adulto).

As estratégias para essa construção indicam avanços no grau de letramento determinado pelo desenvolvimento da criança em contextos de uso da escrita, mesmo antes de aprender a ler e escrever (STELLA, 1993).

Para observar uma evolução na construção do discurso direto pela criança, realizei gravações das recontagens da história de Chapeuzinho Vermelho em dois momentos. No primeiro, solicitei que a criança contasse a história com o intuito de observar qual o conhecimento que ela já havia adquirido sobre essa história. Esse relato inicial foi feito sem nenhum apoio do livro.

O contato da criança com o enredo da história tinha-se dado, até aquele momento, através de relatos orais e leituras, pela mãe, de uma versão simplificada de Chapeuzinho Vermelho, cuja edição enfatiza as ilustrações feitas com fotografias e esculturas de pano de bonecos e de brinquedos, na arrumação de cenários.

No segundo momento, a criança recontou a história de Chapeuzinho Vermelho com apoio do livro na versão original dos Irmãos Grimm, depois de ter passado alguns dias em contato com a história, sendo lida várias vezes pela mãe e pela tia. Estas, foram orientadas para, durante esse período, interagirem com a criança lendo a história sempre que solicitada; aproveitando situações

propícias para sugerir a leitura; e respondendo as perguntas da criança quanto ao esclarecimento do léxico ou de situações da narrativa.

Essas orientações aos adultos que convivem com a criança foram baseadas nas explicações de Rego (1995, p. 27, 28) sobre os eventos de relatos *de história na família* em contraposição com a *história na escola*: “A mãe, ao ler uma versão moderna do texto *Chapeuzinho Vermelho*, transformou a hora da história num momento bem mais eficaz para ampliar o vocabulário da criança, respondendo na maioria das vezes a perguntas feitas pela própria criança em relação à história.”.

Em suas conclusões, essa Autora avalia as histórias na escola como pouco enriquecedoras do saber que as crianças possuem sobre a linguagem e da familiarização com a natureza do texto escrito, uma vez que a professora se restringe a descrever o conteúdo das gravuras, utilizando a linguagem coloquial.

As histórias lidas para as crianças oferecem, segundo a Autora, uma abertura de possibilidades para o incentivo da leitura devido às características léxico-gramaticais da língua contidas no texto escrito: “Ao escutar uma história lida em voz alta, a criança começa naturalmente a ser exposta a um uso da língua que estimula o desenvolvimento de estratégias de processamento de linguagem importantes para o seu êxito escolar.”.

Tento uma aproximação com as posições teóricas de Perroni (1992) sobre o preenchimento do arcabouço de macroestrutura narrativa concreta como a das histórias de Literatura Infantil. Ela dá explicações, em seu trabalho sobre o desenvolvimento do discurso narrativo, sobre os recursos a que as crianças recorrem para esse preenchimento, destacando os procedimentos de colagens, combinações livres e apoio no presente. Ela destaca, também, como fazendo parte das técnicas de narração, o surgimento do discurso direto na narrativa infantil como marca de aperfeiçoamento dessa narrativa.

Uma das observações de Perroni (1992, p. 131-133) quanto ao desenvolvimento do discurso direto diz respeito às manifestações de tentativas de construção do discurso direto como precedentes a de discurso indireto. Nos exemplos citados por ela, os

personagens das narrativas aparecem como que “desprovidos de identidade independente do discurso em que se inserem”.

Ela explica que a dificuldade da criança nessas construções não parece ser a da transformação de um discurso direto em indireto, mas da tarefa de dar vida ou voz aos personagens, através da linguagem. Por esse motivo, para a Autora, o discurso direto marca um aperfeiçoamento da narrativa, nas crianças, quando diz que:

“... os primeiros empregos do discurso direto surgem como preenchimento de ‘lugares’ gramaticais criados em enunciados com ‘verbos de dizer’ privilegiando o mecanismo mesmo de construção formal da citação enquanto tal: dessa forma, a tarefa de criar o ‘conteúdo’ da resposta de personagens na narrativa, dotando-os, através da linguagem, de identidade independente do narrador e do discurso mesmo em que se inserem, parece ser posterior à ‘marcação gramatical’ da citação.”.

A Autora afirma, também, que “o discurso direto é a forma sob a qual o diálogo se manifesta na narrativa.”.

Os exemplos da análise aqui realizada contradizem alguns pressupostos cognitivistas levantados por autores como Hickmann (1985) uma vez que as narrativas da criança aqui observada demonstram, através das interações estabelecidas pelo texto escrito e pelos adultos (criança-história-adultos), um considerável avanço no desenvolvimento do discurso narrativo.

As restrições feitas ao estudo de Hickmann (1985, p.180) dizem respeito à atribuição dos avanços à “habilidades cognitivas” através das quais o sujeito vai se apropriando progressivamente da linguagem tida, portanto, como distanciada e não como constitutiva do próprio sujeito. Para ela, “o desenvolvimento social e cognitivo é parcialmente dependente da mediação semiótica” e o uso de elocuições para representar a fala mostra apenas um “desenvolvimento progressivo na habilidade de transformar diálogos em textos coesos”.

O foco principal de observação, neste trabalho, são os dados transcritos com as narrações da criança nos dois momentos de recontagem que tiveram como subsídios as duas versões dos textos da história de Chapeuzinho Vermelho.

Comparando as duas narrativas, observo, de forma mais ampla, marcas de fala letrada e, de forma mais específica, diferenciações quanto às estratégias de construção do discurso direto.

Nas comparações entre os dois momentos da narrativa percebi diferenças marcantes. Uma delas é quanto à utilização de operadores de narrativas realizadas, no 1º momento, pela repetição de **AÍ** (18 vezes) e, no segundo momento, pela total ausência desse marcador. Nessa segunda recontagem, os episódios avançam pela utilização diversificada de marcadores de narrativas (“Certa vez”, “Um dia”, “E assim”, “Assim”, “Acontece que”, “E logo”) e pelas ações e falas das personagens através do discurso direto, marcando o avanço temporal da narrativa.

Outra diferença, decorrente da primeira, diz respeito ao uso da subordinação no 2º momento, exemplos (1) e (2), em substituição à predominância de coordenação no 1º momento:

- (1) - “Não se assustou ao ... **já que** não sabia que ele era um moço tão chato”
- (2) - “Não se desvie da estrada **porque** você pode quebrar a garrafa ...”

Vale mencionar, ainda, uma outra diferença nas duas narrativas referente ao uso de adjetivos como indício de letramento, bem representado no 2º momento, enriquecendo o sentido dos episódios, como nos exemplos (3) e (4):

- (3) - “Era uma vez uma **pequena e meiga** menina com a qual todo mundo a passava a gostar da Chapeuzinho”
- (4) - “... por sua vovozinha ... que ela está **doente e fraca** ... e com isso fortalecemos muito bem”.

A utilização dessas marcas de letramento chegaram, na 2ª recontagem, até a exacerbação no uso de pronomes como no exemplo (5); e de verbos no gerúndio como em (6):

- (5) - “Para que eu possa **lhe vê-la** melhor ...”
- (6) - “Chapeuzinho Vermelho ficou **continuando apanhando** as flores”.

As estratégias de construção do discurso direto

Para estabelecer comparações quanto à construção do discurso direto pela criança, nos dois momentos de recontagem, destacarei a utilização dos verbos dicendi, o enquadramento do diálogo e o nível de letramento na construção do diálogo.

a) *Utilização dos verbos dicendi*

No 1º momento da recontagem, a criança constrói o discurso direto utilizando apenas o verbo dicendi anteposto à fala (7), enquanto que na 2ª recontagem o uso se expande em estratégias diferenciadas na construção do discurso direto. Além das anteposições (8), há exemplos de construções com o verbo posposto (9) e, também, com as duas construções numa só fala, realizando uma hiper-utilização do verbo dicendi (10):

- (7) - “Aí **ele disse**: ‘Entre!’. Aí **ela disse**: ‘Vovó!’.”
- (8) - “E assim **o caçador** disse: ‘Finalmente o encontramos seu lon ... seu monstro!’”
- (9) - “ ‘Bom dia, lobo’, **disse Chapeuzinho**”
- (10) - “**Disse assim Chapeuzinho Vermelho**: ‘Como estou hoje assustada, e eu que tanto gosto de visitar a vovó!’, **disse Chapeuzinho**.”.

Outra observação quanto ao uso dos verbos dicendi no discurso direto, refere-se à variedade de verbos introdutores, produzindo diferenciações semânticas na fala reproduzida.

Nos textos escritos das histórias, há verbos dicendi mais específicos como: perguntou, explicou, falou. Na 1ª recontagem, a criança usa apenas o verbo dizer (“Aí ela disse: ”), com exceção de um episódio em que ela omite a forma verbal própria do discurso direto (“Aí o caçadô veio: ‘Qué qui foi?’”). Já na 2ª recontagem, há a utilização tanto do verbo **dizer** como do **pensar**, como estratégias

de diferenciação do pensamento e da fala das personagens, como em (11):

- (11) - “E assim o lobo **pensou**: ‘Essa menina é um bom petisco ... o que será mais gostoso do que a velha’ (...). E **disse**: ‘Chapeuzinho Vermelho, ó as belas flores’ ...”.

b) *Enquadramento do diálogo*

Para separar o relato da fala relatada com a introdução dos participantes do diálogo a criança procede, na 1ª recontagem, ainda com dificuldades na referenciação das personagens. Ela os introduz, apesar do distanciamento do evento de fala com a referência do falante, como em (12) onde o referente de **ela** só pode ser atribuído à menina ou à mãe, pelo conhecimento anterior partilhado nas inferências:

- (12) - “Era uma vez ... é ... era uma vez a Chapeuzinho Vermelho e a mãe dela. Aí **ela** aprontou guaraná, doce, brigadeiro ... (...). Aí ... **ela** foi andando ... aí chegou no caminho encontrou o lobo. (...) Aí o lobo disse assim: ‘Qué vê quem chega primeiro?’... Aí **ela** disse: ‘Quero’ ”.

Na segunda recontagem há tentativas diferenciadas para os enquadramentos, como nos exemplos (13) e (14), que são construídos de maneira que as personagens são mencionadas antes da citação da fala:

- (13) - “Um dia **sua mãe** lhe disse: ‘Chapeuzinho Vermelho, leve essa garrafa de vinho e esse bolo’...”
- (14) - “E assim **o lobo** ficou acompanhando Chapeuzinho Vermelho. E disse: ‘Chapeuzinho Vermelho, ó as belas flores’...”.

c) *Nível de letramento na construção do diálogo*

A presença de marcas de fala letrada nos diálogos construídos pela criança, no 2º momento, mostram como o discurso escrito acaba estruturando a língua oral. A criança chega a reproduzir a estrutura e o léxico da história em sua versão original. Ao lado do exemplo (15) está o episódio retirado do texto escrito, para comparação:

Recontagem		Episódio do livro
------------	--	-------------------

<p>(15) - “E assim o lobo pensou: ‘Essa menina é um bom petisco ... o que será mais gostoso do que a velha. Terei que ser muito astuto para pegar as duas.’”</p>	<p>“O lobo então pensou: ‘Essa pequena e delicada menina é um bom petisco, que será ainda mais gostoso do que a velha. Terei de ser astuto para pegar as duas.’”</p> <p>(Grimm, 1988, p.10)</p>
--	---

No 1º momento há diálogos que necessitariam de “modelos” para construção do léxico. A criança, então, faz uma recriação, apesar desses diálogos não estarem presentes no episódio escrito do livro. Observe-se no exemplo (16) o episódio final da história já conhecida pela criança acompanhando o diálogo construído por ela:

Recontagem	Episódio do livro
<p>(16) - “Aí ... saiu pela janela. Aí ... o caçadô veio: Qué qui foi?”. ‘O lobo qué me comê’. ‘Dexa co eu... dexa comigo’. Aí depois... aí... Ele matou o lobo e pronto.”</p>	<p>“Mas a menina foi mais rápida, saltou pela janela e desapareceu na floresta. Logo adiante encontrou um lenhador a quem pediu ajuda.</p> <p>O lenhador entrou na casa da vovó e lutou muito com o lobo malvado. Abriu-lhe a barriga com o machado e salvou a vovó que saiu de lá assustada.”</p> <p>(Série Paraíso, s. d.)</p>

Mesmo com a ausência do discurso direto no texto, a criança constrói o diálogo a partir do relato do episódio em discurso indireto, embora sem a utilização do léxico ou de outras marcas do discurso letrado próprias do texto escrito. Uma falta, talvez, de “lembranças” de elementos que a auxiliassem na construção do diálogo, ou ainda, falta da utilização de esquemas de narrativas na organização dessas lembranças.

Acredito, a partir deste estudo, ter especificado o tema da contribuição das estruturas narrativas escritas, lidas pelos adultos

letrados, para a representação do discurso direto na construção do diálogo pela criança, no momento em que recontam essas narrativas.

Como pôde ser visto, as estratégias de utilização do discurso direto são indicativas de avanços no desenvolvimento da narração de histórias, desde que a criança esteja envolvida num contexto (familiar, escolar) onde o texto escrito seja utilizado significativamente.

Os avanços entre o 1º e 2º momentos de recontagem da história de Chapeuzinho Vermelho pela criança não são justificados apenas por pressupostos cognitivistas, como se tem afirmado, mas, principalmente, pelo relacionamento com as funções e usos do texto escrito mediado pelo outro.

A leitura de histórias de boa qualidade literária para as crianças se constitui, portanto, numa prática fundamental para o desenvolvimento do discurso narrativo e, conseqüentemente, para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Referências bibliográficas

- GRIMM, Jacob e Wilhelm. *Chapeuzinho Vermelho*. Trad.: Verônica Sônia Kühle. Porto Alegre, Kuarup, 5ª ed. 1988 (Coleção Era uma vez ...)
- _____. (Adaptação) *Chapeuzinho Vermelho*. Série Paraíso da Criança V. Erechim - RS, Edelbra, s. d.
- HICKMANN, Maya. "Metapragmatics in Child Language". In: MERTZ, Elisabeth & PARMENTIER, Richar J. *Semiotic mediation - Sociocultural and psychological perspectives*. New York, Academic Press, 1985. P. 177 - 201. (Trad.: Inês Matoso e Adna A. Lopes).
- PERRONI, Maria Cecília. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo, Martins Fontes, 1982.
- REGO, Lúcia Lins Browne. *Literatura Infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré -escola*. São Paulo, FTD, 1988.

STELLA, Paula. *A língua portuguesa na pré-escola*. TRINO 2. São Paulo, Centro de Estudos da Escola da Vila, 1993.

O ENSINO FRAGMENTADO DA LÍNGUA PORTUGUESA: GRAMÁTICA, LEITURA E REDAÇÃO

Nádia Mara da Silveira
Doutoranda em Letras - UFAL

I. INTRODUÇÃO

Este projeto de pesquisa se encontra em fase inicial tratando-se, portanto, de uma proposta de estudo a ser desenvolvida durante o Curso de Doutorado em Letras. A escolha do tema *O Ensino Fragmentado da Língua Portuguesa: Gramática, Leitura e Redação* foi sendo definida em função de estudos anteriores, já durante o Curso de Mestrado, quando produzimos o estudo *Interação Professor e Aluno: A Ritualização da Fala na Sala de Aula*, que constituiu nossa dissertação de mestrado.

Observamos que, nesse *corpus*, a aula de Língua Portuguesa/gramática trata da metalinguagem; a de Língua Portuguesa/leitura consiste na leitura de um texto em voz alta pelos alunos, na interpretação desse texto e em exercícios de gramática sobre o mesmo texto (metalinguagem); e, não constante do *corpus*, mas a ele pertinente, a aula de Língua Portuguesa/redação consiste na reprodução do texto lido. Esta observação levou-nos aos seguintes questionamentos: se gramática, leitura e redação fazem parte do conteúdo programático da aula de Língua Portuguesa, por que são tratadas separadamente, de forma fragmentada e estanque? Que concepção de linguagem e de gramática permeia a ação do professor em sua prática de sala de aula?

A fim de consolidar a pesquisa, pretendemos obter dados novos, voltando ao campo e observando outras aulas de Língua Portuguesa, detendo-nos, agora, especificamente, no tema *O Ensino Fragmentado da Língua Portuguesa: Gramática, Leitura e Redação*. Assim, nossa pesquisa terá como contexto o cotidiano da sala de aula de Língua Portuguesa, buscando compreender a relação ensino de leitura/papel da gramática/produção de textos, tendo como objeto de investigação tanto os textos trabalhados, como os inter-textos ou co-textos, presentes desde a escolha do texto a ser

estudado até a sua interpretação, produção e reelaboração, bem como o modo que a gramática é trabalhada. O foco principal da nossa observação será a participação do aluno e do professor como atores principais no ensino.

II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Trataremos neste trabalho da leitura, da gramática e da redação como constituintes de um único objeto, o ensino da Língua Portuguesa, de forma a não fragmentar tal ensino.

Assim sendo, serão discutidos conceitos de como o autor/texto/leitor mudam segundo o posicionamento teórico prático – concepção de linguagem e de gramática subjacentes – que adotemos sobre leitura e gramática, em suas múltiplas perspectivas. Em face disto, torna-se necessário elencar alguns desses posicionamentos, como os concebe Zozzoli (1996)¹³⁸:

1. *Leitura como interpretação do pensamento do autor*

Neste caso, a leitura constitui mera reprodução do que o autor quis dizer no texto, pois aqui se considera a existência de um sentido literal ou preestabelecido a ser desvendado no texto.

2. *Leitura centrada na decodificação de elementos lingüísticos localizados na palavra e na frase*

Aqui enquadram-se a leitura alfabética e a leitura em voz alta (esta última já detectada em nosso *corpus* obtido durante o Mestrado). O ensino/aprendizagem de leitura, quando restrito a esse posicionamento, coaduna-se com o ensino tradicional.

3. *Leitura vista através do estudo de processos mentais*

Consta dos processos mentais que proporcionam o ato de ler, conforme modelos teóricos vistos pela Psicolingüística (cf. Cavalcanti, 1989).

4. *Leitura centrada nos aspectos macro-lingüísticos contidos no texto*

¹³⁸ ZOZZOLI, Rita Maria D. Leitura e produção de textos na sala de aula. Trabalho apresentado em seminários abertos do NEALLE, Maceió, 28/08/1996, texto mimeografado.

Nesta perspectiva se encaixa a Linguística Textual, em que os estudos lingüísticos centram-se no texto, tratando da referência, da substituição, dos marcadores lógicos, da coesão e da coerência.

5. Leitura dentro da problemática da produção de sentido

Leitura e escrita são vistas como elementos diferenciados, porém indissociáveis. A escrita pode assumir diferentes posições, do desconstrutivismo – em que a escrita vai além do lingüístico – ao discurso.

6. Leitura centrada no aspecto pedagógico

Pode-se tratar a leitura, aqui, como um processo de aprendizagem – levando-se em consideração o aluno, o texto e o contexto social, o conhecimento de mundo do aluno – em que a aprendizagem da leitura se dá na prática, lendo. Pode-se, também, tratar a leitura na perspectiva funcional – enfatizando-se a função da leitura na vida do aluno e como ela pode ser utilizada e aproveitada na vida prática.

Vale ressaltar, no entanto, que dos posicionamentos citados, ou linhas de pesquisa sobre leitura, somos favoráveis tanto à visão da leitura como problemática da produção de sentido, quanto à leitura centrada no aspecto pedagógico: leitura e processo de aprendizagem e leitura na perspectiva funcional, pois acreditamos que somente trabalhando a construção dos sentidos encontrados no texto, co-texto e intertexto, em que sujeitos históricos – professor e aluno – agem sobre o texto e se posicionam, é que a aprendizagem terá o seu papel. É pelo uso, é lendo, que aprendemos a ler e nos constituímos enquanto sujeitos.

Ainda segundo Zozzoli (1996:6),

O que acontece quando se escolhe a sala de aula como quadro de estudo é que na maioria das vezes os modelos teóricos se mostram limitados, porque, ao privilegiar visões e ao operar recorte, não se leva em conta a totalidade dos elementos que vão estar em jogo no momento da aprendizagem.

Molina (1992:1) diz que o ensino da leitura é visto como responsabilidade do professor alfabetizador, ainda nas séries iniciais. À medida que o aluno aprende a decodificar as sílabas

complexas, está alfabetizado e pronto para partir para outras formas de leitura: textos e livros.

Também, segundo Goodman (apud Calil, 1990:31), “todo ato de ler [...] é um processo interativo no qual o leitor reelabora, modifica, adapta e utiliza diferentes estratégias de leitura possibilitando, assim, uma melhor compreensão do texto”.

Isto nos leva à seguinte questão: Sendo o ensino da Língua Portuguesa - leitura, gramática, redação - de responsabilidade da escola, que se apropria dessa tarefa, e particularmente do professor de Língua Portuguesa que é quem define quais estratégias de leitura, gramática e redação¹³⁹ adotar, o que leva o professor a optar por uma determinada estratégia? E o que o impede de adotar várias?

É claro que essa escolha se faz presente desde a seleção do texto até a forma como esse texto é trabalhado. Tal escolha vem permeada por uma postura do professor, decorrente, geralmente, de seu posicionamento teórico – sua concepção de linguagem e de gramática –, às vezes inconsciente, como já nos referimos anteriormente.

Molina (1992:6-7) sintetiza muito bem a importância da leitura e como essa leitura é tratada de forma limitada na sala de aula, quando diz que “A leitura é fundamental para a aprendizagem de todos os conteúdos escolares e os cuidados com o seu ensino devem ser responsabilidade dos professores de todas as áreas, não apenas do professor de língua materna.”.

É o ensino da leitura um reflexo de como é tratado o ensino da Língua Portuguesa em nossas escolas, de forma fragmentado, partido, pois a escola, além de separar a disciplina Língua Portuguesa em aulas de Leitura, Gramática e Redação, trata esses conteúdos como distantes, independentes e fixos, estabelecendo uma rigidez e fixidez que não combinam com o que consideramos ser uma leitura contextualizada e situada, que resulta numa produção

¹³⁹ por exemplo, estratégias que se prendem a decodificação do texto – *bottom-up* – ou estratégias que explorem os contextos em que o texto está fundado – *top-down* –; estratégias que propiciam o ensino da gramática de uso - funcional - ou estratégias que apoiem uma gramática normativa; estratégias que incentivam a produção de textos ou estratégias que tendem a mera reprodução de textos lidos

textual plena, real e útil, através da qual o ensino da gramática poderia ser desenvolvido.

Entendemos, assim, que o que o professor precisa é fazer uma reflexão constante sobre sua prática em sala de aula, que o ajude a encontrar sua maneira criativa de trabalhar as potencialidades dos alunos sem medo de errar, opondo ao fragmentarismo da aula de Português – gramática, leitura e redação – uma visão coesa do ensino da língua, centrada numa prática social que reconhece o aluno como um usuário de sua língua – isto é, valoriza o conhecimento lingüístico do falante – cabendo à escola auxiliá-lo no desenvolvimento de estratégias de uso significativo da língua nos diversos contextos.

Portanto, é necessário que teoria e prática não se dicotomizem. É fundamental que haja uma ligação entre os conhecimentos veiculados pelos teóricos e pesquisadores, e os problemas práticos vivenciados pelo professor em sala de aula.

Assim sendo, acreditamos encontrar na gramática do uso – cujo objetivo é instrumentalizar o aluno no uso da língua materna, nas situações reais e diversificadas – uma maneira de tornar a aula de língua portuguesa mais coesa, já que, segundo Neves (1994:119), ao se referir à gramática funcional defendida por Halliday (1970) e Dik (1978), esta

...destina-se, pois, a revelar, pelo estudo das seqüências lingüísticas, os significados que estão codificados por essas seqüências. O fato de ser “funcional” significa que ela está baseada no significado, mas o fato de ser “gramática” significa que ela é uma interpretação das formas lingüísticas. A análise lingüística, num primeiro nível, permite mostrar como e por que o texto significa o que significa, e, num segundo nível, permite dizer por que o texto é ou não é um texto efetivo, pelos propósitos que tem.

Do mesmo modo, Geraldi (1993:217) defende o desenvolvimento do lingüístico e da gramática pelo aluno, via texto produzido na escola, porque

.....
.....

- b) estas reflexões [sobre a gramática], partindo dos textos dos alunos, retornam aos textos num movimento que leva à reescrita de tais textos em função das razões de ser destes textos;
- c) a comparação de diferentes formas de construir textos é que leva à compreensão da existência de múltiplas configurações textuais, de variedades lingüísticas e, no confronto destas, à aprendizagem de novas configurações ou ao processo de construção de nova variedade padrão;
- d) a análise lingüística a se praticar em sala de aula não é simples correção gramatical de textos face a um modelo de variedades e de suas convenções: mais do que isso, ela permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam.

Entretanto, o que se verifica quanto ao ensino de leitura, nas aulas por nós observadas, é que anula-se o leitor-produtor uma vez que o objetivo é o leitor-reprodutor, e o exercício de interpretação resume-se à busca de uma resposta já dada, presente no livro didático. Geralmente, trabalha-se o vocabulário excluindo os textos que contêm gírias, neologismos ou estrangeirismos, variações regionais ou sociais, retrato da deficiência do professor não leitor, como único responsável pelo ensino de leitura. O ensino de língua portuguesa resume-se, então, a um ensino fragmentado, artificial e reprodutor, distanciando da realidade concreta, da língua que usamos na vida real.

Desta forma, ao nosso ver, o cerne da questão reside na concepção de linguagem que orienta o trabalho do professor. A esse respeito, diz Geraldi (1994:46):

... a alteração da situação atual do ensino de língua portuguesa não passa apenas por uma mudança nas técnicas e metodologias empregadas na sala de aula. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um “novo conteúdo” de ensino.

Resumindo: em nossa pesquisa sobre *O Ensino Fragmentado da Língua Portuguesa: Gramática, Leitura e Redação*, partimos do princípio de que uma aula de Língua Portuguesa produtiva é aquela em que professor e aluno interagem num trabalho com o texto, co-texto e intertexto, buscando atribuir sentidos possíveis ao conteúdo tratado. A produção textual dos alunos, bem como o aprendizado da gramática, seguindo essa mesma linha, deve priorizar muito mais o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos do que a normatização ou a forma. Nossa concepção de linguagem subjacente é a de que a língua é uma forma de interação, e a aula de leitura ou de qualquer outra disciplina deve ser sócio-interativa.

III. METODOLOGIA

Nossos informantes serão tanto os professores (de português) quanto os alunos – sujeitos históricos e participantes –, nas suas interações – professor/aluno e aluno/aluno – de uma turma do 2º grau, cujo professor tenha sido formado pela Universidade Federal de Alagoas, e de uma turma do Curso de Licenciatura em Letras/UFAL, que forma professores para atuarem nesse 2º grau. Nossa pesquisa consistirá, então, em um trabalho comparativo.

Os documentos utilizados na pesquisa serão tanto de natureza escrita – textos utilizados para a leitura na escola e textos aí produzidos pelos alunos – quanto de natureza oral – a fala do professor e dos alunos registrada por meio de gravador e/ou filmadora.

Durante a análise dos dados tentaremos responder às seguintes questões:

- 1 - Qual a concepção de linguagem e de gramática dos professores investigados? E o que implica cada uma no ensino da Língua Portuguesa?
- 2 - Qual o papel dos alunos e dos professores diante dos textos, a partir da escolha destes até a sua produção e reelaboração?
- 3 - Qual a relação existente entre o Curso de Licenciatura em Letras/UFAL, enquanto formador de professor de

português, e a atuação desse professor, ali formado, no 2º grau?

Esperamos através da pesquisa responder as questões aqui postas e dar uma contribuição efetiva para o ensino da Língua Portuguesa, ao fomentar a crítica da prática, para chegar a uma prática crítica.

IV. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

1. CALIL, Eduardo. Leitura: uma possível interação. *Leitura: Teoria & Prática*. Campinas, n. 16, p. 26-35, 1990.
2. GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2. ed. 1993.
3. _____. *O texto na sala de aula*. Campinas: UNICAMP, 1994.
4. KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura*. Teoria e prática. Campinas: Pontes, 1993a.
5. _____. Diálogos truncados e papéis trocados: o estudo da interação no ensino de língua materna. *Revista Alfa*. São Paulo: UNESP, v. 37, p. 59-75, 1993b.
6. _____. Interação e produção de texto: elementos para uma análise interpretativa crítica do discurso do professor. *Revista Delta*. São Paulo: EDU/PUC, v. 9, n. especial, p. 417-435, 1993c.
7. MOLINA, Olga. *Ler para aprender*. Desenvolvimento de habilidades de estudo. São Paulo: EPU, 1992.
8. NEVES, Maria Helena Moura. Uma visão geral da gramática funcional. *Revista Alfa*. São Paulo: UNESP, v. 38, p. 109-127, 1994.
9. SUASSUNA, Lívia. *Ensino de Língua Portuguesa*. Uma abordagem pragmática. São Paulo: Papyrus, 1995.
10. TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação*. São Paulo: Cortez, 1996.

TIPOLOGIA TEXTUAL E ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Maria Inez Matoso Silveira¹⁴⁰

RESUMO

Neste artigo, a autora defende um programa escolar de leitura para a prática desta habilidade no 1º Grau, através da diversificação da tipologia textual, atendendo, assim, às funções sociais da leitura. São enfatizados os aspectos cognitivos e a natureza estratégica do ato de ler, considerando-se que as estratégias de leitura variam conforme o tipo de texto e o propósito da leitura.

Apesar da preocupação demonstrada pelos educadores a respeito do ensino/aprendizagem da leitura e da escrita na escola de 1º Grau, especialmente no que se refere à alfabetização, muitas questões continuam sendo postergadas, sem soluções práticas à vista, no que respeita à manutenção e aprimoramento da leitura nas séries subseqüentes. Refiro-me especificamente à formação do leitor, não só enquanto processador de textos, mas também como leitor eficiente e crítico. Tal leitor, para alcançar esse estágio de proficiência e senso crítico, deve dominar os processamentos básicos da leitura nos primeiros anos de escolarização e iniciar uma trajetória mais consistente, gradual e constante de leitura que o leve a familiarizar-se cada vez mais com a língua escrita, através das suas variadas manifestações. A formação do hábito da leitura deve instalar-se, portanto, durante o chamado 1º grau menor e consolidar-se, de forma cada vez mais eficiente, ao longo das séries seguintes.

Sabe-se que a leitura assume um papel fundamental na aprendizagem de todos os conteúdos escolares. O sucesso escolar depende do domínio dessa habilidade, resguardados, obviamente, outros fatores que interferem na aprendizagem. Mas, sem dúvida, para as habilidades de estudo, o domínio eficaz da leitura assume uma importância decisiva. Por isso, concordamos com Bamberger (1986:10) quando afirma que ***“todo bom leitor é bom aprendiz”***.

¹⁴⁰ Mestre em Letras pela UFAL. Professora do Departamento de Métodos e Técnicas (CEDU/UFAL) e da Escola Técnica Federal de Alagoas.

Além dessa função utilitária da leitura na escola que, por sinal, não está absolutamente resolvida, há de se perseguir uma perspectiva mais ampla para o desenvolvimento da leitura durante oito séries do 1º Grau. Se examinarmos a prática escolar da leitura ao longo das referidas séries, veremos, primeiramente, que a escola não se preocupa com o *uso social da leitura*, ou seja, não se levam em consideração os vários usos da leitura na vida real das pessoas enquanto cidadãos inseridos numa comunidade letrada. A escola, portanto, não está dando conta daquelas três funções básicas da leitura, quais sejam: *a leitura-deleite ou fruição, a leitura para aquisição de informações e a leitura para estudo e trabalho* (Geraldí, 1984). A prática escolar da leitura ainda é estereotipada e unidirecional, tendo como única fonte de textos o livro didático, cujas atividades e tipos de texto (literários, na grande maioria) são repetitivos e usados de forma desvirtuada de sua verdadeira função (Silveira, 1993).

Antes de discutirmos melhor essa questão do leitor enquanto usuário de textos para diversos fins, façamos algumas considerações a respeito do ato de ler. A leitura é um processo muito complexo que envolve o pensamento e a linguagem. As bases para o entendimento da leitura enquanto processo mental repousam nas teorias da cognição humana (muito enriquecidas, hoje em dia, com os modelos elaborados a partir da Inteligência Artificial) e nas contribuições das teorias da linguagem. Assim sendo, para o estudioso iniciar-se numa fundamentação científica a fim de entender como se dá o processamento da leitura na mente das pessoas, ele terá que recorrer à Psicologia Cognitiva e à Lingüística, buscando também os valiosos subsídios de uma disciplina específica que cuida das questões de aquisição de linguagem - a Psicolingüística.

Segundo Smith (1989), não existe muita diferença entre ler e pensar; melhor dizendo, a leitura é um pensamento estimulado pela língua escrita, em que a atividade mental centra-se na compreensão de um texto escrito. Afirma ainda o autor que

“a leitura é uma atividade construtiva e criativa, tendo quatro características distintas e fundamentais: é objetiva, é seletiva, é antecipatória e é baseada na compreensão, temas sobre as quais

o leitor deve, claramente, exercer o controle”.
(op.cit.:17) (grifo nosso)

Diante disso, fica evidenciado que a leitura é uma habilidade que envolve uma complexa atividade mental, contradizendo a concepção tradicional que encara o leitor como um sujeito passivo. Sendo uma atividade multifacetada, na leitura hão de ser considerados alguns tópicos fundamentais para o entendimento do seu processo, quais sejam: a questão do **conhecimento**, a questão da **linguagem**, o papel da **memória** e o problema da **visão**. Antes de tudo, convém estabelecer-se que a compreensão é a base e não a conseqüência da leitura, como se costumava pensar. Assim sendo, ler é compreender. A simples decifração de palavras isoladas ainda está muito longe da compreensão, pois tal atividade não atingiu ainda as perspectivas textual, discursiva ou pragmática. A compreensão, sendo um comportamento ativo e complexo, envolve uma série de processos de vários níveis. Para compreender um texto, o leitor deve ativar seus conhecimentos prévios, utilizando seus esquemas mentais (através da memória de longo prazo, onde são guardados a sua experiência da vida e seus conhecimentos acumulados, tanto de natureza enciclopédica, como de natureza cultural, como os costumes, por exemplo) e fazer um uso eficaz de **estratégias de processamento de texto**, utilizando **interativamente** as memórias de curto prazo, também chamada memória de trabalho, e a de longo prazo, e usando ainda, concomitantemente, as suas competências lingüística e comunicativa. Convém salientar que o processo, além de ser interativo, é, também, compensatório, ou seja, quando uma fonte de conhecimento falha, outra fonte procura compensar aquela deficiência.

As modernas teorias de leitura, com base em vários modelos cognitivos, têm, portanto, enfatizado grandemente o papel das **estratégias de leitura** como um conceito-chave a ser considerado no desenvolvimento da leitura proficiente. Essas estratégias podem ser definidas como operações mentais de que o leitor lança mão para processar a informação visual, utilizando de forma interativa e também compensatória todos os conhecimentos necessários para atribuir sentido ao que lê. As estratégias de leitura

podem ser de natureza interna (portanto, de difícil observação e controle), de caráter cognitivo, por excelência. Essas **estratégias cognitivas** são inconscientes e se desenvolvem a partir do início da aquisição da leitura, aperfeiçoando-se com o tempo e a prática, conduzindo o leitor a uma automatização de boa parte dos processamentos. As estratégias de natureza mais externa, também chamadas de **estratégias metacognitivas**, são, por sua vez, mais fáceis de serem observadas e controladas, exigindo do leitor um monitoramento mais consciente.

As estratégias metacognitivas mais importantes, com base no modelo psicolinguístico de leitura defendido por Goodman (1987), são as seguintes: a **predição** (a capacidade que o leitor tem de antecipar-se ao texto, à medida que vai processando a sua compreensão); a **seleção** (a habilidade que o leitor tem de selecionar apenas os índices relevantes para a compreensão e propósitos da leitura); a **inferência** (através da qual o leitor completa a informação utilizando as suas competências lingüística e comunicativa, o seu conhecimento conceptual e seus esquemas mentais ou conhecimentos prévios); a **confirmação** (utilizada para verificar se as predições e as inferências estão certas ou se precisam ser reformuladas) e a **correção** (ou seja, uma vez não confirmada a predição, o leitor retrocede no texto a fim de levantar outras hipóteses, buscando outras pistas, sempre na tentativa de encontrar sentido no que lê).

Segundo Goodman (op.cit.), o processamento de leitura é o mesmo para todas as línguas, isto é, os leitores sempre usam as mesmas citadas estratégias, independentemente dos idiomas que utilizam. De fato, o ensino instrumental de línguas estrangeiras já vem utilizando essa abordagem de leitura com algum sucesso, o que corrobora a sua eficácia quanto à intervenção pedagógica para se promover nos leitores-aprendizes o desenvolvimento e o aprimoramento do uso dessas estratégias. Um outro aspecto importante a ser considerado, no que diz respeito ao uso de estratégias para o processamento da leitura, é o **componente discursivo** defendido por Kintsch (1985) que vem ratificar o **conhecimento textual** como elemento necessário à compreensão durante o ato de ler. Nessa perspectiva, podemos citar também a chamada **competência comunicativa** preconizada por Hymes

(1971) que amplia a noção de competência lingüística defendida por Chomsky. Conforme Coste (1988:15), toda atividade comunicativa, incluindo-se aí a leitura em língua materna ou em língua estrangeira, envolve, além de outros componentes relativos ao domínio da língua, do conhecimento de mundo e do conhecimento enciclopédico, um **componente de capacidade textual** definido como “*saberes e habilidades relativos aos discursos e às mensagens enquanto seqüências organizadas de enunciados*” (op.cit.), onde se observam os elementos retóricos e argumentativos dos vários textos.

É nessa perspectiva textual e, portanto, discursiva, que considero válido colocar a questão da leitura escolar, no sentido de promover uma intervenção pedagógica, visando ao desenvolvimento de leitores, pelo menos, razoavelmente proficientes. Tal prática deverá envolver experiências de leitura que promovam o uso de estratégias através do contato com os mais variados tipos de texto, pois o emprego eficaz das estratégias de leitura está intimamente relacionado com o tipo de texto que se lê e o propósito de leitura que se tem em mente. Assim sendo, a leitura que geralmente se faz de um conto é diferente daquela que se faz de um texto didático de Ciências, por exemplo; e os objetivos de leitura também diferem. Além disso, sabendo-se que os textos comumente utilizados na sociedade têm **formatos, estruturas e intenções** variadas, é importante que o leitor-aprendiz venha a ter contato com a maior variedade possível desses textos, obviamente obedecendo-se a uma gradação quanto à sua complexidade, para acompanhar o processo de maturação do aluno.

O contato com os diferentes tipos de texto que circulam na sociedade e a consciência sobre as **funções sociais** que eles exercem na cultura grafocêntrica que caracteriza o mundo moderno são fatores essenciais ao que hoje se chama de **letramento**. Por isso, a fim de ser usuário dos bens culturais e tecnológicos na sociedade hodierna, não basta, portanto, ser apenas alfabetizado; é preciso ser letrado. E uma vez que, para ser letrado, o indivíduo tem que conhecer e distinguir as variadas tipologias textuais utilizadas nos diversos ramos da atividade humana, cabe à escola promover este salto qualitativo, incorporando à chamada prática escolar da leitura, o contato e a familiarização dos alunos com uma

diversidade de tipos de texto cada vez mais ampla, rompendo, destarte, com a tradicional prática linear e unidiretiva de leitura, agravada pelo uso abusivo e distorcido do texto literário.

A questão da tipologia de textos tem sido muito polêmica, pois são vários os critérios de classificação de textos. Mas, polêmica à parte, o conhecimento do maior número possível de tipos variados de texto é, sem dúvida, um componente essencial para o desenvolvimento de estratégias de leitura, especialmente a predição, pois conhecendo a função social dos textos, os tipos de discurso que neles predominam, e as formas como eles são estruturados, o leitor pode chegar a compreendê-los de maneira mais eficaz e mais rápida, chegando também a reconhecê-los e distingui-los facilmente, porque a tendência do leitor é internalizar as *superestruturas* (formatos, linguagem, intenções) desses textos. Para ilustrar esse fato, veja-se a superestrutura dos contos de fada, por exemplo, a qual tem permanecido praticamente inalterada ao longo do tempo (van Dijk,1989). Se analisarmos com cuidado, veremos que a maioria dos textos de uso corrente na sociedade têm estruturas praticamente “canônicas”, isto é, não mudam muito, a ponto de serem reconhecidas facilmente. Por isso, é difícil confundir-se a *história* de um roubo com a *notícia* de um roubo. A leitura de uma tipologia variada de textos pode dar também ao professor e ao aluno-leitor a oportunidade de se observarem os aspectos pragmáticos, a ideologia subjacente e o desvelamento das práticas de dominação de que se revestem muitos textos utilizados na sociedade. As *estratégias discursivas* podem, desse modo, ser desenvolvidas, promovendo, ao longo da prática constante de leitura nos vários anos de escolarização, uma consciência crítica no leitor. Na verdade, o ideal seria a elaboração de um *programa* de leitura que pudesse contemplar uma prática diversificada de leitura, abrangendo os textos mais utilizados nas comunidades letradas, ao tempo em que se daria oportunidade de os alunos desenvolverem estratégias produtivas de leitura, o que só pode ocorrer se for garantido ao aluno-leitor um volume bem maior de leitura do que normalmente se faz na escola.

Existem, à disposição do professor, várias alternativas e critérios para selecionar e classificar textos. Além da tradicional tipologia que classifica os textos em descritivos, narrativos,

dissertativos e argumentativos, há também, aquela tipologia defendida por Jakobson, baseada nas funções da linguagem (referencial, poética, expressiva, etc.). Existe, ainda, a classificação de Orlandi (1988) que leva em consideração as condições de produção e de recepção dos textos e as relações de força que se verificam nas práticas sociais através da língua escrita. Tal classificação admite três grandes tipos de texto: *os textos lúdicos, os textos polêmicos e os textos autoritários*.

Paralela à discussão sobre os critérios para o levantamento das diversas tipologias textuais, há, ainda, a questão da necessária distinção entre “textos” (enquanto discursos) e seus devidos “suportes”, ou seja, os chamados “*portadores de texto*”. Neste sentido, van Dijk (1989:171) nos chama a atenção para o fato de os livros, os jornais, as revistas, os cartazes não serem tipos de texto e sim portadores de texto, embora tenhamos casos em que estas duas categorias possam se materializar de uma forma unificada. É o caso, por exemplo, da superestrutura da carta, que possui um formato e é, ao mesmo tempo, uma forma de comunicação. Assim como há os suportes textuais, há também os chamados *canais textuais* (rádio, televisão, telefone, etc).

A título de contribuição, apresentamos, a seguir, um *quadro-proposta* de distribuição de textos a serem utilizados nas oito séries do 1º Grau, com base em Pereira (1988) onde foram observados três critérios bastante abrangentes para a classificação de textos: a predominância da persuasão - *textos persuasivos*; a predominância da informatividade - *textos informativos*, e a predominância da literariedade - *textos literários*. Evidentemente, muitos outros textos poderão ser acrescentados ao referido quadro, dependendo da relevância, das necessidades e dos interesses.

O programa de leitura sugerido deverá atender, precipuamente, ao critério da *significabilidade*. Por conseguinte, os textos devem ser selecionados ou elaborados com conteúdos significativos, ou seja, que façam sentido dentro da vida pessoal do aluno, da sua comunidade e da sua cultura, partindo sempre de assuntos mais imediatos, e caminhando-se em direção a horizontes mais alargados, de uma abrangência cada vez mais universalizante, à medida que o aluno vai galgando as séries de escolarização. Com efeito, o citado programa deverá contribuir também para a prática

de produção de textos, conferindo mais autenticidade à atividade da escrita na escola, preparando melhor o aluno para dar continuidade a sua escolarização de forma mais significativa e mais adulta no 2º Grau e na Universidade.

Quadro-Proposta de Distribuição de textos por Séries do 1º Grau

Série	Texto Literário	Texto Informativo	Texto Persuasivo
1ª Série	- Narrativas infantis - Poemas infantis	- Relato de fatos ocorridos em casa e na família.	- Placas de orientação e sinalização
2ª Série	- Narrativas infantis - Fábulas - Poemas infantis	- Relato de fatos ocorridos na escola - Bilhetes - Avisos - Convites	- Publicidade comercial: cartazes, slogan, outdoor - Manchetes dos meios de comunicação social.
3ª Série	- Narrativas infantis - Fábulas e lendas - Poemas infantis	- Relato de fatos ocorridos na comunidade próxima - Caracterização de pessoas e ambientes - Carta pessoal - Relato de trabalhos escolares	- Publicidade comercial: adesivos - Cartazes de reivindicações - Códigos de convivência em grupos sociais, família, escola, amigos, vizinhos.
	- Narrativas infantis - Fábulas e lendas - Poemas infantis	- Notícias dos meios de comunicação social e relatos	- Publicidade comercial: anúncios através dos meios de

Série	Texto Literário	Texto Informativo	Texto Persuasivo
4ª Série		de fatos ocorridos na comunidade estadual - Relato de eventos ocorridos na escola - Telegrama - Relato e resumo de trabalhos escolares	comunicação social - Regras de jogo - Exposição de motivos
5ª Série	- Narrativas infanto-juvenis - Crônicas - Poemas	- Notícias dos meios de comunicação social e relatos de fatos ocorridos na comunidade nacional - Relatos e resumos de experiência de pesquisa escolar - Relato de operações simples vivenciadas ou observadas nas aulas práticas ou experimentais - Instruções para pôr em	- Publicidade institucional (entidades, grupos, associações) - Humorismo - Manifesto reivindicatório - Dedicatórias

Série	Texto Literário	Texto Informativo	Texto Persuasivo
		<p>funcionamento, montar e desmontar aparelhos simples</p> <p>- Relatório de excursões e viagens de estudo.</p>	
6ª Série	<ul style="list-style-type: none"> - Narrativas infanto-juvenis - Contos - Poemas 	<ul style="list-style-type: none"> - Notícias dos meios de comunicação social e relatos de fatos ocorridos na comunidade nacional - Bulas de remédio - Curiosidades - Biografias - Orientações e informes de saúde pública 	<ul style="list-style-type: none"> - Publicidade oficial (campanha de saúde, de uso dos serviços públicos) através de meios de comunicação social. - Humorismo polêmico - Estatuto do grêmio da escola - Convites formais
7ª Série	<ul style="list-style-type: none"> - Narrativas infanto-juvenis - Contos - Poemas - Letra de música - Crônicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Notícias dos meios de comunicação social e relatos de fatos ocorridos na comunidade internacional - Texto de vulgarização científica de 	<ul style="list-style-type: none"> - Publicidade oficial (formação de opinião pública) através dos meios de comunicação social. - Editorial - Declaração dos Direitos

Série	Texto Literário	Texto Informativo	Texto Persuasivo
		várias áreas - Catálogos, folders, folhetos - Requerimento e ofício - Ata	Humanos - Abaixo-assinado - Discurso religioso
8ª Série	- Narrativas infanto-juvenis - Contos - Poemas - Crônicas	- Notícias dos meios de comunicação social e resumo de fatos ocorridos na comunidade internacional - Texto científico e técnico-científico - Manual de instruções - Carta comercial, recibo, declaração - Carteira de trabalho - Anúncios de emprego	- Ocultismo e auto-ajuda - Discurso político - Comentário Crítico - Panfleto sindical - Contrato (locação, compra e venda, trabalho) - Direitos do menor que trabalha - Carta de apresentação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BAMBERGER, Richard. *Como Incentivar o Hábito da Leitura*. São Paulo, Ática/Unesco. 1986

2. COSTE, Daniel. Leitura e competência comunicativa. In: Galves, C. et alii. (Orgs.) *O Texto - Escrita e Leitura*. Campinas, Pontes, 1988. p.11-29
3. GERALDI, J. Wanderley. Prática da leitura de textos na escola. In: GERALDI, J.W.(Org.) *O texto na sala de aula - leitura e produção*. Cascavel, Assoeste, 1984. p. 77-88.
4. GOODMAN, Keneth. O processo da leitura - considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: Ferreiro,E. e Palácio, M. *Os Processos de Leitura e Escrita - novas perspectivas*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987. p.11-22.
5. HYMES, D. H. *On Communicative Competence*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1971.
6. KINTSCH,W. & van DIJK, Teun. Toward a model of text comprehension. In: *Psychological Review*, 85, The American Psychological Association, Washington D.C., 1985. p.365-394.
7. ORLANDI, Eni P. *A Linguagem e seu Funcionamento*. São Paulo, Brasiliense, 1988.
8. PEREIRA, Vera W. Tipologia textual e programa de ensino. In: *Língua e Literatura - teoria e prática*, 1, Porto Alegre, Kuarup/FAPA, 1988. p. 44-47.
9. SILVEIRA, M. I. Matoso. *Modelos Teóricos e Estratégias de Leitura - suas implicações no ensino*. Maceió, UFAL, Dissertação de Mestrado, 1993.
- 10 SMITH, Frank. *Compreendendo a Leitura - uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
11. van DIJK,Teun. *La Ciencia del Texto*. Barcelona, Paidós, 1989.

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DAS DIFICULDADES DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA EM CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.

Sílvia Fernandes De Oliveira¹⁴¹

Introdução

A linguagem verbal é uma das funções cognitivas mais importantes. Em vista disso, uma análise das mudanças nas conexões da fala, em crianças que apresentam distúrbios de comunicação, pode revelar novas possibilidades para investigar a estrutura e a dinâmica do processo mental necessário para a elaboração de uma mensagem verbal ou escrita. A pesquisa nessa área pode contribuir para um melhor entendimento, tanto da natureza dessas alterações como também da estrutura dos mecanismos de linguagem. Os trabalhos realizados nesse campo contribuirão para o conhecimento das leis que governam os mecanismos da expressão humana (oral/escrita).

Considerando-se a presença de entidades elementares no comportamento humano, é importante assinalar que nas crianças e nos distúrbios de comunicação, esses elementos primários são mais bem reconhecíveis do que no adulto normal. A importância de estados anormais está no fato de "mostrarem, com uma lente de aumento, certas condições que, apesar de normais, são dificilmente visíveis no estado normal" (Nietzsche. Apud Canguilhem, 1978, p. 23). Como diz Canguilhem: *"Qualquer concepção de patológico deve basear-se num conhecimento prévio do estado normal correspondente, mas, inversamente, o estudo científico dos casos patológicos torna-se uma etapa indispensável de qualquer pesquisa das leis do estado normal"* (p.31).

Além disso, vale ressaltar que o comportamento lingüístico resulta da conjunção de várias capacidades mentais do

¹⁴¹ Departamento de Lingüística, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, 14.800-901, Araraquara, São Paulo, Brasil.

ser humano, desde a capacidade do pensamento e da percepção até a habilidade de mover os lábios ou redigir uma palavra. Quando se considera a complexidade das interações entre esses diferentes sistemas, torna-se evidente que não há um desenvolvimento evolutivo único em qualquer um deles que, sozinho, possa esclarecer o processo lingüístico e comunicativo do ser humano. (Bever, 1973) Por essa razão, o estudo das alterações da linguagem humana não pode ser de domínio apenas lingüístico mas envolve o concurso de especialistas de várias áreas.

A pesquisa nessa área requer tanto maior concentração sobre a descrição e classificação das síndromes puramente verbais como também uma atenção constante à totalidade do quadro semiológico. O que deve ser observado não é apenas a presença ou ausência de certas propriedades, mas sobretudo a diversidade entre os traços predominantes, uma vez que as propriedades são hierarquizadas diferentemente. O estudo de alterações de linguagem vem sofrendo uma transformação significativa pois deixou de ser apenas um meio de testar a capacidade lingüística e, dando um passo além, constitui agora uma fonte de dados que desempenham papel crucial na construção de modelos que incorporam os aspectos cognitivos e psicológicos aos lingüísticos no entendimento do processamento da informação. Os trabalhos nesse campo poderão contribuir para um melhor conhecimento dos mecanismos da linguagem e da cognição humana e para lançar hipóteses sobre a natureza das alterações de linguagem (oral/escrita).

A faculdade geral da linguagem equivale a algo como uma capacidade "semiótica" de relacionar idéias e signos que, por sua vez, são expressos por modalidades: mímica, fala, escrita etc. Hécaen & Dubois (1969) ressaltam essa idéia: *"Há uma faculdade geral da linguagem que preside a todos os modos de expressão do pensamento que pode ser definida: a faculdade de estabelecer uma relação constante entre uma idéia e um signo, seja esse signo um som, um gesto, uma figura ou um traço qualquer"* .

Chomsky (1980) acredita que a linguagem pode funcionar como uma espécie de sonda para explorar a organização dos processos mentais. Segundo ele, o lingüista deve conhecer a natureza do sistema que realmente utiliza e o modelo de análise deve estudar a forma em que o sistema cognitivo é utilizado. Ele também

ressalta a idéia de que é possível se aprender muito com as deficiências lingüísticas. Os trabalhos realizados no campo da aquisição e dos distúrbios de linguagem se reforçam mutuamente. Nos próximos anos, podem chegar a constituir uma das partes mais excitantes da ciência.

A análise lingüística não deve considerar apenas a descrição e a classificação dos itens, ou seja, não deve se preocupar apenas com o registro dos dados, mas deve buscar os princípios explicativos, os mecanismos básicos do processamento da linguagem. É importante atentar para o tipo de dado a ser relacionado, construções relevantes, performances qualitativas. Em outras palavras, é necessário distinguir dados teoricamente pertinentes. Uma seleção adequada pode contribuir para revelar os mecanismos da língua envolvidos e refletir a arquitetura funcional dos mesmos. Sua interpretação possibilita descobertas teoricamente significativas no domínio da investigação. Desse ponto de vista, qualquer alteração deveria ser encarada como um reflexo da perda de componentes de processamento. O objetivo é a **caracterização formal adequada dos déficits da língua.**

Todos esses conceitos - o enfoque da linguagem como um todo, como uma estrutura complexa - enfatizam a importância de uma análise funcional objetiva quando se trata de interpretar um fenômeno lingüístico. Na análise das alterações da linguagem, o estudioso não deve comparar cada deficiência com um elemento determinado do comportamento lingüístico normal, mas sim, interpretá-lo dentro do quadro de que faz parte. Melhor dizendo, a alteração lingüística deve ser considerada como parte de um contexto que exprime uma perturbação global. O problema principal não se encontra, portanto, na base dos dados observáveis, mas em sua interpretação. Vale ressaltar a importância de se incorporar conceitos lingüísticos e semióticos, ou seja, de se atentar para a estrutura da língua e seus vários tipos de processamento da informação. Como já foi enfatizado anteriormente, a idéia é prover uma análise funcional da linguagem verbal por meio da observação dos padrões de ruptura.

Nos distúrbios da comunicação, o conhecimento da linguagem não desaparece totalmente, somente sua função normal e

seu uso estão alterados. É por meio da investigação detalhada de realizações concretas que há alguma esperança de avançar em direção a um melhor entendimento das estruturas abstratas subjacentes necessárias para a produção e compreensão da língua. As diferenças não são facilmente interpretáveis, mas elas não podem ser ignoradas. Torna-se necessária, portanto, uma formulação mais precisa, uma caracterização adequada do déficit estrutural para que se possam detectar possíveis alterações do processador lingüístico. O interesse maior nesse campo de estudo é a **organização interna da língua como sistema**. Isso porque toda evidência só pode vir de dentro, ou melhor, do estudo do sistema lingüístico.

Apesar das dificuldades lingüísticas, a criança que manifesta determinadas alterações tem consciência de sua capacidade de comunicação. Devem ser observados, portanto, todos os recursos comunicativos (verbais e não verbais) utilizados por ela nas diferentes situações. E, nesse aspecto, é importante detectar os tipos de processamento de informação (nível cognitivo) necessários para determinada situação (nível pragmático).

O comportamento lingüístico é um produto de certas estruturas e de certos processos cognitivos e é utilizado para uma variedade de propósitos e em uma variedade de contextos. A abordagem cognitiva no estudo dos distúrbios da comunicação aceita a realidade da mente, da organização e do processo mentais, e seu objetivo é especificar as estruturas abstratas que subjazem à manifestação verbal. Nessa perspectiva, o código constitui uma representação mental. É importante focalizar o sistema abstrato, os mecanismos alterados, o processamento da linguagem oral e/ou escrita, ou seja, as atividades mentais do uso da língua, como as regras são usadas pela mente para a compreensão e para a expressão de mensagens verbais.

A língua escrita

Quando se trata da aquisição da língua escrita, é necessário focar a especificidade da construção desse sistema como um processo cognitivo. Ao detectar as operações cognitivas aí envolvidas pode-se, muitas vezes, chegar a respostas para problemas reais de alfabetização. Ferreiro (1985) apontou uma

questão fundamental: “Tradicionalmente, a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de ‘maturidade’ ou de ‘prontidão’ da criança. Os dois pólos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizados sem que se leve em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do objeto de conhecimento envolvendo essa aprendizagem.” (p. 8) E é exatamente este o ponto de discussão: a natureza da representação escrita da língua, o caráter simbólico dos sinais materiais. Nesse aspecto, o estudo da construção do sistema da escrita como processo cognitivo possibilita a reflexão sobre suas etapas bem como o esclarecimento de seus mecanismos subjacentes. Do ponto de vista teórico, o principal ponto desta discussão parece ser a representação e os mecanismos representativos da linguagem verbal. Para isso, é necessário resgatar alguns conceitos e idéias da Filosofia, da Psicologia Cognitiva e da Lingüística.

Cassirer (1923) afirmava que deveríamos definir o homem como animal “symbolicum” e não como animal “rationale”. Segundo ele, a marca distintiva da natureza humana consiste em uma mudança qualitativa na escala animal. E essa característica nova é a capacidade simbólica. A função simbólica geral dos sinais materiais constitui a verdadeira fronteira entre a linguagem emocional e a linguagem proposicional, entre o mundo animal e o mundo humano. Ele se refere a estágios pré-lingüísticos em que os sinais imperam, diferenciando-os dos processos cognitivos humanos, ou seja, o mundo dos signos da linguagem. Portanto, o fato indispensável da linguagem humana é o sistema de símbolos. “O princípio do simbolismo, com sua universalidade, validade e aplicabilidade geral, é a palavra mágica, o abre-te sésamo que dá acesso ao mundo especificamente humano, ao mundo da cultura humana.” (p. 63)

Vygotsky (1934) ressaltou a idéia de que a unidade do pensamento verbal é o significado da palavra. É no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. Nesse aspecto, cada palavra é uma generalização, uma categoria, um conceito. Por um longo tempo, a palavra é para a criança uma propriedade do objeto, mais do que um símbolo deste. A criança até dois anos não é capaz de “descobrir” a função simbólica da fala.

Isso ocorre mais tarde, e não de repente, mas de forma gradual, por meio de uma série de mudanças “moleculares”.

Wallon (1942) distinguia a “inteligência das situações” da representação. A primeira atua sobre o real, sem recurso ao pensamento: o emprego de instrumentos perceptivos e motores só ocorre na própria realidade e não nos signos, símbolos e esquemas a que se referem. A representação é o aparecimento da imagem mental no lugar da imitação, da reprodução.

Piaget (1945) alertava que, na criança, é importante seguir passo a passo a transformação do esquema sensório-motor em conceito e considerar a socialização e a verbalização como dimensões de uma transformação geral. Esse processo de representação conceitual acontece concomitante ao processo da própria linguagem. A possibilidade de construir representações conceituais é uma das condições necessárias para a aquisição da linguagem.

Surge uma questão importante: como a criança passa da linguagem ligada ao ato imediato e presente à construção de representações verbais propriamente ditas? Trata-se de um sistema de operações que transpõe as ações exteriores de sentido único para ações mentais.

De acordo com Ferreiro (1989), no momento em que a criança percebe que, ao mudar a posição de cada letra ou pares de letras, consegue significados diferentes; ela apreende o princípio da combinatória, “uma das aquisições que caracteriza o período das operações formais” (p. 18). Trata-se da relação entre o todo e as partes que o constituem: a função de cada elemento gráfico determina o significado. Não se pode expressar conceitos diferentes com segmentos idênticos de sinais gráficos. Torna-se muito importante ressaltar as etapas desse processo para que se possam explicitar os mecanismos envolvidos. Deve-se considerar a aprendizagem das regras de funcionamento da língua escrita não apenas como uma reprodução no nível individual mas sim como algo que exige um esforço cognitivo considerável. Há uma construção efetiva de princípios organizadores.

Refletindo a respeito de todos esses itens teóricos, destaca-se a importância de noções lingüísticas para que se possa avaliar a

aquisição da língua escrita pela criança. A idéia de Jakobson (1977) a respeito do valor distintivo dos fonemas, unidades estritamente funcionais, e o conceito de dupla articulação da linguagem de Martinet (1971) são decisivos também para analisar a representação do fonema pelo sinal gráfico. A decomposição dos sons nas letras ocorre em um período posterior de amadurecimento cognitivo da criança. As palavras passam a ser decompostas e os sons de que são formadas passam a ser explicitados.

Tais mecanismos cognitivo-lingüísticos podem ser de extrema importância para o entendimento da habilidade de lidar com a segmentação dos sons, pré-requisito para a aquisição da leitura e da escrita.

Teberosky (1990), de uma perspectiva psicopedagógica, também transmite uma visão da linguagem como atividade significativa. Ela explicita a concepção de que adquirir a escrita não equivale apenas à construção de um sistema de representação gráfica. Durante o processo de aprendizagem da escrita, o modelo adotado para tal empreendimento dá à criança informação sobre o valor qualitativo das letras, ou seja, valor diferenciador e indicador da presença de uma palavra, dá informação da quantidade de letras necessárias para escrever o nome e, também, dá informação sobre a variedade, posição e ordem das letras em uma escrita convencional. Enfim, a criança toma consciência do valor distintivo dos sinais gráficos.

Dessa maneira, é muito significativo do ponto de vista científico **verificar a evolução do processo de reeducação na criança que manifesta problemas de comunicação escrita**, ou seja, o valor de uma abordagem específica para tratar um problema específico. Se a criança estiver recebendo um programa de reeducação em língua escrita, a questão principal não é se o procedimento funciona ou não. A questão mais interessante é **COMO ele funciona**, ressaltando, assim, a importância dos níveis e das etapas do processo de reeducação. As informações mais importantes não se encontram na avaliação inicial da criança ou, posteriormente, em uma possível avaliação final, e sim no percurso, ou seja, na transformação do comportamento lingüístico. Por essa razão, tornam-se absolutamente necessários o acompanhamento e a

contínua avaliação da criança durante todo o período de evolução da língua escrita.

Nos estudos de distúrbios da comunicação, são observadas as incapacidades e as possibilidades de linguagem da criança. Isso porque é preciso conhecer os recursos de que dispõe para, a partir daí, entender o processo de reeducação. A própria criança indica os mecanismos compensatórios alternativos que pode utilizar. Ela emprega uma variedade de estratégias motivadas semântica e pragmaticamente para compensar o déficit estrutural. Nessa área de pesquisa, há diversos trabalhos a respeito dos distúrbios de comunicação escrita que focalizam, basicamente, a desestruturação das habilidades lingüísticas e semióticas em crianças com dificuldades na aquisição e/ou no uso do código lingüístico escrito. Com base na experiência do contato direto com as crianças e da análise de seus discursos, tais trabalhos procuram avaliar alterações de mecanismos comunicativos, acompanhar a evolução de seu comportamento lingüístico e, finalmente, analisar o processo da reorganização da linguagem. Eles não se restringem ao âmbito meramente especulativo: têm intenções pragmáticas de interferir, ao menos como proposta, no direcionamento do tipo de instrução dada à criança. Para que isso seja possível, é importante a análise qualitativa do comportamento lingüístico da criança, ou seja, a qualificação dos dados, baseada na observação e interpretação de seus padrões de ruptura e de seus mecanismos compensatórios. A partir da reflexão sobre os dados e resultados obtidos, será possível tecer inferências a respeito de conceitos teóricos e incluir determinados parâmetros na elaboração do programa de reeducação.

Os trabalhos realizados com crianças que manifestam dificuldades na utilização do código lingüístico escrito, em um momento específico - a alfabetização - podem contribuir muito para um melhor entendimento do processo de aquisição da língua escrita. Trata-se, evidentemente, de um momento muito precioso na evolução da aprendizagem da criança e que, por esse motivo, pode explicitar alterações cognitivas importantes. Estudando crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita no início da alfabetização, há possibilidade de checar as hipóteses silábicas da criança por meio de situações concretas e observar as suas diferentes percepções quanto ao funcionamento da língua

escrita. A questão principal é a inabilidade da criança de lidar com a segmentação dos sons e um programa de reeducação deverá, particularmente, abordar o desenvolvimento dessa habilidade de segmentar palavras ouvidas, pois tal mecanismo constitui pré-requisito para a aquisição da leitura e escrita, uma vez que a criança precisa apreender os mecanismos básicos de fragmentação da fala e segmentação de palavras no nível das sílabas e das letras.

A avaliação contínua da criança, durante todas as etapas, possibilita o conhecimento de seu comportamento lingüístico, ou seja, a percepção de suas incapacidades e de suas possibilidades de linguagem (oral e escrita). O estudo da reorganização da linguagem realiza-se por meio de seus processos internos, ou seja, a estrutura e as relações das unidades lingüísticas. Com isso, busca-se uma explicação tanto para o desempenho da criança como para o processo de reeducação, procurando detectar as unidades do comportamento lingüístico que são pertinentes e demonstram um valor efetivo para a formulação de hipóteses. Enfim, propõe-se uma interpretação dos padrões de erros e da evolução do desenvolvimento da língua escrita com o objetivo de atingir a significação do sistema lingüístico. Dessa maneira, é possível tecer inferências a respeito do fenômeno da linguagem, distinguir observações teoricamente úteis, bem como averiguar a eficácia e a especificidade do processo de reeducação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEVER, T.G. - "Language and perception": **Communication, language and meaning**. (New York), p.149-58, 1973.
- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.
- CASSIRER, E. - **Ensaio sobre o homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- CHOMSKY, N. - **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1980.
- FERREIRO, E. - **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1989.

HÉCAEN, H. & DUBOIS, J. (ed.) - **La naissance de la neuropsychologie du langage**. Paris: Flammarion, 1969.

JAKOBSON, R. - **Seis lições sobre o som e o sentido**. Lisboa: Moraes, 1977

MARTINET, A. - A dupla articulação da linguagem. In: **Linguística sincrônica**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1971.

PIAGET, J. - A passagem dos esquemas sensório-motores para os esquemas conceituais. In: **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

TEBEROSKY, A. - **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Campinas: Trajetória Cultural, 1990.

VYGOTSKY, L. S. - **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALLON, H. - **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Portugalíia, s.d.

Este texto, apresentado durante o Congresso Nacional da ABRALIN, na Universidade Federal de Alagoas, em março de 1997, constitui parte de um trabalho mais amplo enviado para publicação na Revista ALFA, nº 41, 1997.

AValiação DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EM CRIANÇAS COM BAIXO RENDIMENTO ESCOLAR

Ana Maria Pimenta Carvalho

Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - UNESP.

INTRODUÇÃO

Na década de 70, especialmente, pesquisadores dedicados ao estudo da leitura começaram a dar ênfase às bases lingüísticas do ato de ler.

Tais pesquisadores concebem a aquisição da linguagem escrita como tendo suas bases assentadas sobre a linguagem oral e dessa forma eles vêem a aquisição da escrita como um processo de segunda ordem, uma habilidade baseada no conhecimento lingüístico, que denominam consciência lingüística.

Dentre eles, Vellutino (1977) sugere, a partir de estudos realizados por ele e colaboradores, que as dificuldades em leitura e escrita, têm a ver com dificuldades no emprego de palavras em contexto de significado, lentidão na escolha de palavras adequadas, problemas no manejo das relações gramaticais e impossibilidade de analisar os segmentos da fala nos seus sons constituintes.

Estudos com base nesses pressupostos têm buscado avaliar tais habilidades em crianças pré-escolares ou no início da escolarização formal, e, numa perspectiva longitudinal, têm encontrado correlações positivas entre tais habilidades e o desenvolvimento posterior da leitura e escrita.

Sabe-se que muitas crianças fracassam no processo escolar de aquisição da escrita, em nosso sistema educacional. Dessa maneira, propusemo-nos, neste estudo, a investigar os níveis de habilidades de linguagem de crianças com baixo rendimento escolar, no primeiro ano de escolarização formal.

Utilizando dois recursos de avaliação de linguagem, desenvolvidos no Brasil, buscamos, neste trabalho, traçar o perfil de três crianças que, na visão de suas professoras, apresentavam baixo rendimento escolar ou em risco de não se desenvolverem de acordo

com suas expectativas, especialmente no que diz respeito à leitura e escrita.

A avaliação centrou-se nas habilidades de linguagem, apontadas na literatura, como precursoras da aquisição da escrita. Tais habilidades revelam o conhecimento que a criança tem da linguagem especialmente quando seu emprego requer uma atuação consciente, bem como os correlatos cognitivos como memória e, de forma específica, o conhecimento de como a escrita, no sistema alfabético, está estruturada.

MÉTODO

Sujeitos - Três crianças do sexo feminino, que chamaremos de S1, S2 e S3, com idades entre 7a e 7a6m, tiveram seu desempenho analisado neste estudo. Todas estavam cursando a primeira etapa do Ciclo Básico, pela primeira vez. Apenas uma delas -S1- cursou a pré-escola.

Situação - As crianças foram avaliadas na própria escola, com autorização da direção da mesma e de suas professoras.

Procedimento - As crianças foram avaliadas nos meses de março/abril. Como julgamos que estavam iniciando o processo de escolarização formal, não avaliamos seu desempenho escolar nessa ocasião.

Assim, as primeiras avaliações constituíram-se em 1. avaliação da consciência fonológica, buscando abordar suas habilidades em segmentar palavras ao nível silábico e fonêmico, 2. identificação de palavras em frases, ao nível oral e escrito e 3. avaliação do conhecimento do alfabeto. As duas primeiras avaliações foram repetidas no 2º semestre. A terceira não o foi por uma falha na programação das atividades junto às crianças.

No 2º semestre foram avaliadas quanto à audibilização (através do Teste de Audibilização de Golbert, 1988); quanto ao rendimento escolar (através do Teste de Desempenho Escolar, de Stein, 1994) e quanto ao nível intelectual (através da Escala de Maturidade Mental Columbia.)

RESULTADOS

Quanto à avaliação do **conhecimento do alfabeto** verificamos que:

S1 conhecia as letras A e X

S2 conhecia as letras I, T, X e O

S3 conhecia as letras A, X, e T

Quanto à **Consciência fonológica** verificamos que, na avaliação realizada no 1º semestre letivo, após dois meses de aulas aproximadamente, as crianças apresentavam algum grau desta habilidade de segmentar palavras. Os resultados são mostrados a seguir.

Tabela 1. Resultados da avaliação da Consciência Fonológica

1ª avaliação		2ª avaliação							
sujeito	local. sílaba./fon.	início	meio	final	total	início	meio	final	total
S1	2/6	0/6	0/6		2/18	1/6	3/6	2/6	6/18
S2	2/6	2/6	3/6		7/18	4/6	4/6	5/6	13/18
S3	2/6	1/6	4/6		7/18	5/6	4/6	4/6	13/18

Nota: o primeiro dígito representa o número de acertos e o segundo o total de itens apresentados à criança.

Por ocasião da 1ª avaliação, as crianças já exibiam um nível mínimo de CF. Não podemos dizer se ele foi construído a partir das primeiras exposições da criança ao contexto instrucional ou não. Possivelmente isso tenha ocorrido. Os resultados da segunda avaliação parecem confirmar essa hipótese. Houve aumento nos acertos e, nesse caso, parece fora de dúvida que o processo de alfabetização teve uma influência sobre este resultado.

Quanto à segmentação de frases, oralmente, os resultados são mostrados a seguir.

Tabela 2. Resultados obtidos pelas crianças na tarefa de segmentação oral de frases.

	1ª avaliação	2ª avaliação
S1	0/10	6/10

S2	3/10	3/10
S3	0/10	2/10

Nota: Aqui também o primeiro valor representa o nº de acertos e o segundo, o total de itens apresentados.

Na segmentação escrita, que já é uma avaliação de leitura, visto que a criança precisa ler para delimitar o limite das palavras, os resultados são apresentados a seguir

Tabela 3. Resultados obtidos na tarefa de segmentação de frases escritas.

	<u>1ª avaliação</u>	<u>2ª avaliação</u>
S1	0/10	0/10
S2	0/10	2/10
S3	0/10	1/10

Os resultados são baixos e com poucas alterações da primeira para a segunda avaliação atestando, do nosso ponto de vista, uma real dificuldade com a aquisição da linguagem escrita.

A seguir apresentaremos os resultados das avaliações de Audibilização.

Tabela 4. Resultados das avaliações de Audibilização.

	<u>Discriminação fonemática</u>		<u>Memória</u>					
			<u>Frases</u>		<u>Dígitos</u>		<u>Relatos</u>	
S1	14/24	58%	5/6	83%	10/12	83%	15/18	83%
S2	22/24	91%	6/6	100%	7/12	58%	10/18	94%
S3	19/24	79%	6/6	100%	5/12	42%	17/18	94%

Conceituação

	<u>absurdos</u>		<u>obj. e sit.</u>		<u>def. de palavras</u>		<u>org. sint.-sem.</u>		<u>voc. figs</u>	
S1	3/6	50%	0/5	0%	3/6	50%	0/6	0%	11/23	48%
S2	6/6	100%	5/5	100%	4/6	67%	5/6	83%	16/23	69%

AVALIAÇÃO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EM CRIANÇAS COM BAIXO RENDIMENTO ESCOLAR

S3 5/6 83% 5/5 100% 5/6 83% 1/6 17% 18/23 78%

Nota: o primeiro valor representa o nº de acertos e o segundo, o total de itens apresentados. Em seguida é expresso o valor da porcentagem de acertos.

Os resultados desta avaliação apontam perfis distintos das três crianças, sendo que S1 apresenta níveis de desempenho baixos, exibindo áreas de dificuldades em relação ao emprego consciente da linguagem. Embora a criança utilize de modo eficaz a linguagem no seu dia a dia, quando é solicitada a realizar tarefas que impliquem no controle na atividade que vai realizar suas dificuldades emergem.

Para S2 a tarefa relacionada à memorização de dígitos mostrou-se a mais deficitária. O mesmo padrão de desempenho foi verificado para S3 acrescido do baixo resultado na tarefa de organização sintático-semântica.

É interessante, ainda, situarmos o desempenho das crianças em relação ao nível em que se encontram, segundo as normas de padronização do Teste.

Tabela 5. Níveis de desempenho dos sujeitos nas áreas compreendidas pelo Teste de Audibilização.

	<u>discriminação fonemática</u>	<u>memória</u>	<u>conceituação</u>
S1	inferior (14)	superior (30)	médio inferior (17)
S2	médio superior (22)	médio inferior (23)	superior (36)
S3	médio inferior (19)	médio superior (28)	superior (34)

Nota: o valor entre parênteses refere-se ao total de pontos obtidos pelo sujeito.

Quanto ao rendimento escolar, os resultados da aplicação do Teste de Desempenho Escolar (Stein, 1994) são mostrados a seguir.

Tabela 6. Resultados brutos das avaliações escolares.

	<u>Leitura</u>	<u>Escrita</u>	<u>Aritmética</u>
S1	0/34	0/11	4/6
S2	19/34	11/11	7/6
S3	1/34	4/11	11/6

Nota: O primeiro número do resultado bruto representa o nº de acertos e o segundo, o resultado médio da população de crianças de mesmo nível de escolaridade, segundo a padronização do Teste.

Tais resultados confirmam uma dificuldade maior no processo de aquisição da linguagem escrita, para S1 e S3. S2 tem um desempenho bom na escrita, atingindo a média do grupo (segundo as normas do teste) mas, em leitura, está aquém do resultado esperado.

DISCUSSÃO

Qual o significado de tais resultados? Nesta seção podemos especular sobre o que eles significam. Em primeiro lugar, para uma mesma percepção da professora de problemas/dificuldades de aprendizagem, temos três diferentes perfis das crianças. S1 apresentou os resultados mais baixos em todas as avaliações, exceto, na segmentação oral de frases realizada na segunda avaliação (no segundo semestre do ano letivo) e nas provas de **memória** do Teste de Audibilização. Ao longo do ano letivo, a criança não conseguiu atingir etapas mínimas do início do processo de aquisição da escrita. Consideramos importante o resultado da segmentação de frases. Apesar de já ter uma noção do que seja palavra, pois a criança disse algumas antes de iniciar a prova (Pede-se que a criança diga algumas palavras que conhece “Você sabe o que é palavra? Então diga-me algumas”), a criança de modo geral não sabe aplicar essa noção à tarefa e confunde a identificação de palavras com a de sílabas (possivelmente porque esta é uma tarefa bastante solicitada no contexto de sala de aula e tarefas escolares) Parece que S1, nesse aspecto, conseguiu aplicar essa noção à tarefa de segmentação de frases, na segunda avaliação. Quanto aos outros aspectos do uso da linguagem, apesar da frequência à pré-escola, S1 parece não ter controle do mesmo quando as tarefas requerem o uso “consciente”. Este dado nos parece acrescentar mais uma suspeita de dificuldades enfrentadas pela criança, visto que poderia ter sido vantajoso para ela no sentido de prepará-la para a escolarização formal. As duas outras crianças não a frequentaram. A uma dificuldade lingüística propriamente, poderíamos acrescentar outras: rebaixamento

cognitivo, saúde frágil que fez com que a criança tivesse alto índice de ausências, complicando assim sua situação em relação à escola. Somam-se a esses fatores as observações da professora de que S1 manifestava dificuldades no relacionamento com outras crianças, parecia não se entrosar muito; uma certa fobia em relação à escola, chorando ao ficar lá e recusando-se a ficar quando a professora titular da classe faltava e havia uma substituta. A literatura a respeito das dificuldades de aprendizagem/problemas de aprendizagem, vêm demonstrando seu aspecto multifacetado. Descarta contudo, o nível intelectual rebaixado como fator causal. Este entraria na determinação da chamada DM leve. No caso dessa criança, podemos pensar que se trata de um caso de DM leve pois além do rebaixamento, há uma dificuldade de adaptação social (dados coletados através de contatos com a professora).

S2, por sua vez, apesar das dificuldades iniciais apontadas pela professora, parece estar tendo um desempenho que revela o alcance de níveis progressivos de desenvolvimento nas tarefas que requerem o reconhecimento de unidades lingüísticas. Na avaliação da audibilização as áreas de maior dificuldades parecem ser a de **memória** e dentro da área de **conceituação** as sub-áreas de definição de palavras e vocabulário, contrastando com o bom resultado no que diz respeito à organização sintático-semântica.

Parece-nos que tais dificuldades têm a ver com aspectos de estimulação, tais como ouvir leitura, ter mais contato com material escrito. Embora tenha conseguido segmentar, na leitura de frases, duas em dez, houve um progresso em relação a seu desempenho na primeira avaliação, quando não segmentou uma sequer. Os resultados desta criança no TDE, segundo as normas do teste, mostram um bom desempenho, em escrita e aritmética. A área deficitária é a leitura. A criança escreve melhor do que lê. Possivelmente isso ocorre porque o processo de aquisição da leitura e da escrita, embora se baseie sobre um núcleo comum que é a linguagem, são, segundo Gough e Tunmer (1986), dois processos diferenciados. Enquanto a leitura, para esses autores acha-se fundamentada sobre a habilidade de decodificar e de compreensão auditiva, a escrita está fundamentada na habilidade de soletrar e, em nível superior, ter idéias (ter um conteúdo sobre o qual escrever). Tomando apenas o aspecto de decodificação e soletração, que para

os autores são as habilidades de ordem inferior, podemos dizer que para essa criança transformar o que ouve em escrita é mais fácil que transformar o que vê em som, em palavra vocalizada. Do ponto de vista da avaliação intelectual, a criança obteve resultado dentro da média. Segundo a professora é extremamente esforçada, dedicada e interessada em aprender. Não falta às aulas.

S3, por seu turno, evidenciou um nível razoável de CF na primeira avaliação e melhorou seu desempenho, na segunda avaliação. Quanto à segmentação das frases, oralmente e na escrita, a menina apresentou ganhos em termos da segunda avaliação, tendo conseguido fazer 2 em 10 segmentações corretas. Na escrita, conseguiu segmentar uma frase. O teste de audibilização apontou deficiências nas áreas de discriminação fonemática, memória para dígitos e organização sintático-semântica. Seu desempenho, na tarefa de discriminação fonemática é incompatível com o desempenho da tarefa de identificação de sílabas e fonemas (CF), especialmente se compararmos os resultados da avaliação de CF feita no segundo semestre, ocasião em que foram realizadas as avaliações de audibilização. Quanto à avaliação de desempenho escolar, a criança saiu-se mal nas provas de leitura e escrita e bem em aritmética. Parece ter dificuldades específicas com relação à linguagem escrita. Do ponto de vista da avaliação intelectual, apresentou resultado abaixo da média. Segundo a professora é motivada, mas dispersiva, tendo dificuldades em fixar informações. Faltou muito no ano letivo de 96 em decorrência de problemas familiares.

A investigação de problemas de linguagem, nas crianças aqui analisadas, mostrou que elas se encontram deficitárias em alguns pontos. Com base em tais resultados, poder-se-ia pensar em procedimentos instrucionais que visassem sua estimulação. A exposição a “contextos narrativos” (sic Scliar-Cabral, 1995), por exemplo, visando a expansão do vocabulário, a apreensão da estruturação da escrita, num nível geral e ainda centrado no ouvir a linguagem escrita. E, mais especificamente, ao nível das habilidades de base, trabalhar a noção de que a linguagem é estruturada em unidades mínimas.

Contudo, não se pode esquecer de que, além das estratégias educacionais, parece necessário desenvolver junto às famílias apoio

para que possam auxiliar suas crianças a, pelo menos permanecer na escola, visto que a questão das dificuldades escolares de crianças, na realidade brasileira, mesclam, além da condição da criança, suas condições de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARDOSO-MARTINS, C. (1991) A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e escrita, Cadernos de Pesquisa, 76, 41-49.

GOLBERT, C. (1988) A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização. Porto Alegre, Artes Médicas.

GOUGH, P. E TUNMER, W. (1986) Decoding, Reading and Reading Disability, Remedial and Special Education, 7(10):3-10.

ROAZZI, A. (1990) Explicações causais em desenvolvimento cognitivo: a relação consciência fonológica e leitura, Anais do Simpósio da ANPEPP-PUC, Águas de São Pedro.

SCLIAR-CABRAL, L. (1995) Da oralidade ao letramento: continuidades e discontinuidades, Letras de Hoje, 30 (2), 21-35.

STEIN, L. (1994) Teste de Desempenho Escolar, São Paulo, Casa do Psicólogo.

VELLUTINO, F. (1977) Alternative conceptualization of dyslexia: evidence of a verbal-deficit hypothesis, Harvard Educational Review, 47 (3), 334-354.

PRESSUPOSTOS LINGÜÍSTICOS SOBRE A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Kati Eliana Caetano

Departamento de Letras - UFMS/MS

**Direção do Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão -
FISET/ Curitiba/PR**

A questão da aquisição da língua portuguesa, oral ou escrita, pelos surdos deve ser assumida com considerável interesse pela lingüística, não só pela revelação que faz da estrutura diferente da “língua de sinais”, como também pelos problemas que compartilha com o ensino da língua a falantes ouvintes.

Para os que ainda não sabem, os surdos utilizam-se de um código de sinais que não se resume ao alfabeto datilológico que conhecemos, por ser o mais divulgado no meio de ouvintes, e que serve apenas para a soletração do português, na emissão de nomes ou na tradução “literal” de alguns vocábulos.

As “línguas de sinais”, como são chamadas em geral, apresentam uma gramática própria, de caráter sintático-semântico, constituída de signos altamente motivados, em vista de sua contextualização pragmática, e têm uma base gestual e visual..

Por tais características, o componente “espaço” tem uma função relevante na categorização/organização desse sistema semiótico, pois além de situar sujeitos, ações e fatos na dimensão espacial, ele determina as relações pronominais e sintáticas, substituindo o uso de coesivos característicos das línguas naturais.

O espaço configura-se em pontos ancorados no corpo ou em torno dele e em pontos neutros codificados antecipadamente. Esse é o caso da terceira pessoa, sobretudo se estiver ausente, apontada pelo dedo e codificada num lugar à direita ou à esquerda dos falantes.

Em muitos países, esses códigos já são reconhecidos como línguas - Inglaterra, França, Estados Unidos, entre outros - no Brasil, as comunidades surdas (e especialistas) vêm lutando pela reivindicação de tal estatuto e pelo direito de usá-los livremente, bem como de

poder ser orientadas por meio deles em diversos ambientes, como lugares públicos de prestação de serviços coletivos.

No âmbito da área educacional para surdos, as posições metodológicas têm-se dividido entre a não aceitação e a proibição da “língua de sinais”, de um lado, e o uso desse sistema de signos, de outro, como elemento fundamental para a aquisição da língua portuguesa e a integração dos surdos na sociedade.

Este trabalho não pretende abordar a questão propriamente lingüística de atribuir a tal código o estatuto de língua, mas pontuar um dos aspectos associados à educação dos surdos, qual seja, a passagem da “língua de sinais” ao português, na sua modalidade escrita, em fase de aprendizagem desta língua.

Sem intenção de retomar o debate sobre o reconhecimento do estatuto de “língua de sinais” (LS), no entanto, convém ressaltar que os trabalhos de descrição das LS no mundo têm demonstrado a existência da dupla articulação em suas organizações lingüísticas.

Por se tratarem de códigos espaço-visuais, nos quais participam os gestos e o corpo, as LS apresentam três unidades constitutivas das elaborações semântico - lexicais e frasais:

- a) a configuração das mãos - ex: “costume” e “educação” (mesmo ponto de articulação, só muda a configuração da mão)
- b) o ponto de articulação - ex: “aprender” e “sábado” (mesma configuração da mão, articulada seja na parte superior da testa, para o primeiro, seja na boca, para o segundo).
- c) o movimento - ex: “verde” e “gelado” (tem a mesma configuração e o mesmo ponto de articulação, mas se diferenciam no movimento, caracterizado por “uma reta que termina com um toque do indicador no queixo e, no segundo, o mesmo movimento é repetido”).*

Assim como as línguas orais, portanto, encontram-se pares opositivos em que a substituição de um elemento em uma dessas unidades pode provocar alterações semânticas.

Embora tais oposições tenham sido relatadas como correspondências do nível fonológico das línguas orais, falando-se mesmo na estrutura fonológica das LS, constatamos que elas operam sempre em nível lexicológico, pois a LS não se constitui de

unidades propriamente descontínuas. Ela têm um caráter simultâneo e não linear.

Uma frase enunciada em português como “Vou de avião a São Paulo” seria expressa de forma econômica em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), da seguinte maneira:

Gesto indicativo de São Paulo/gesto indicativo de avião movimentando-se para frente.

Nesse segundo gesto, estão embutidas as noções de “objeto”, “como” e “locomover-se”, o destino tendo sido enunciado inicialmente.

* Todos esses exemplos são extraídos de FERREIRA BRITO, Por uma gramática de “línguas de sinais”, pp.37-40

Deriva daí que a forma de categorizar/estruturar nas línguas orais e nas “línguas gestuais” é diferente, tornando-se necessários estudos que visem à compreensão da estrutura, da aquisição e do uso desses códigos entre usuários descendentes de pais ouvintes e surdos.

Uma vez que a língua escrita é uma representação gráfica da língua oral, apresentando em relação a esta diferenças significativas que têm dificultado seu ensino-aprendizagem (V. GENOUVRIER & PEYTARD; CAGLIARI, etc.), não é difícil imaginar a complexidade de processos que se instituem para o falante surdo, usuário da LS, na aquisição da língua escrita. Primeiramente porque, como foi exposto acima, os recursos lingüísticos são distintos, o que implica modos específicos de estruturação da experiência vivida na realidade.

O surdo, na aquisição da língua escrita, não efetiva a mesma passagem do oral para o escrito como ocorre regularmente com o falante ouvinte, uma vez que seu ponto de referência é, em primeiro lugar, a organização frásica da “língua de sinais”. As elaborações lingüísticas que realiza em fase de aprendizagem do português são, por conseguinte, estabelecidas sobre formas estruturais das LS.

Em estudo que vimos realizando no Centro de Reabilitação “Sydney Antônio”, de Curitiba, juntamente com a fonoaudióloga Silvânia

Maia Silva Dias, temos observado que o surdo projeta nas construções sintáticas do português estruturas cognitivo-lingüísticas da LIBRAS, (“Língua Brasileira de Sinais”) que se mesclam à utilização do português sinalizado. Por estar em fase de aprendizagem do português oral, ao mesmo tempo em que se alfabetiza, como é o caso da maior parte dos integrantes do Centro, o aluno transfere para a escrita expressões ou fragmentos de frases que ele capta do português oral, com base nos quais, e sempre por associação, vai tentando exprimir suas idéias na forma escrita. O resultado é a produção de enunciados constituídos de formas memorizadas ou associadas do português - ex: a casa, a casa dela, a menina, combinadas conforme o padrão sintático da LIBRAS. Enunciados como “A casa é dela. A casa é da menina” aparecem, num primeiro momento, como: “A casa dela menina”, ou até mesmo, nem LIBRAS, nem português “A casa dela menina ela casa”,depois “A casa é dela a casa menina. Ou: “Eu gosto de bicicleta”, por “Bicicleta eu gosto”.

Assim, se para os ouvintes a escrita consiste numa representação gráfica, ainda que não isomorfa da oralidade, para os alunos surdos a passagem se efetua da:

língua de sinais → português oral → sinais + português sinalizado + pidgin → escrita

Com dificuldades ainda na decodificação pela leitura labial, o entendimento se processa pela associação de “resíduos” da língua oral e da estrutura da “língua de sinais”, dentro de um contexto específico que lhes permite a apreensão semântica das mensagens. Esse fato é observável sobretudo na construção de períodos compostos, quando o uso de conjunções ou elementos coesivos em geral são requeridos, mas o mesmo problema se verifica com os verbos de ligação, as preposições e os artigos, uma vez que expressos de maneira diferente nessas línguas.

Pode-se afirmar, portanto, que o grande problema enfrentado pelo surdo na aquisição do português em sua modalidade escrita, a par dos bloqueios fonoaudiológicos, consiste no domínio da estruturação sintática e da organização textual. Não porque o portador de deficiência auditiva esteja incapacitado para a aprendizagem da língua portuguesa, mas porque desenvolveu suas

potencialidades cognitivo-perceptivas num outro sistema de linguagem.

É preciso chamar a atenção para o fato de que a passagem da LIBRAS para o português não se enquadra no processo convencional de tradução de uma língua natural a outra, mas da conversão de um sistema simbólico, estabelecido sobre bases visogestuais, em outro, de caráter sonoro e linear. Costuma-se falar a respeito desses códigos, na literatura sobre o tema, de uma linguagem icônica, de natureza motivada, em contraposição ao caráter arbitrário e linear das chamadas línguas naturais.

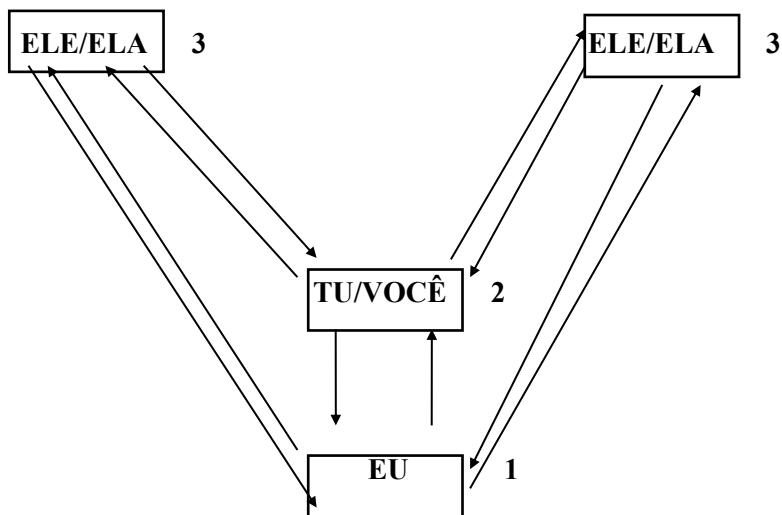
Não há dúvida que essa distinção deve ser reformulada à luz das modernas teorias lingüísticas e semióticas, uma vez que os estudos semióticos têm demonstrado as possibilidades de iconização dos códigos verbais, explorados sobretudo na linguagem poética.

Pode-se dizer, no entanto, que as LS são altamente icônicas, apresentando mesmo certa analogia com as fórmulas ideogramáticas, pois se caracterizam por um poder sugestivo de significações a partir de um máximo de concisão. Reportamo-nos ao ensaio de Haroldo de Campo sobre os Haikais japoneses (A Arte no Horizonte do Provável), ao demonstrar a forma como algumas noções se combinam para sugerir uma nova idéia metafórica. Mais especificamente tomamos do texto de Haroldo de Campos o exemplo de um ideograma que se inicia com o símbolo □ com sentido de velho (furu), em que a interpretação dada foi: o sinal de 10 sobre a boca (kuchi), ou o que passou de boca em boca por 10 gerações, ou ainda notícia 10 vezes repetida (VACCARI, Pictorial Chinese/Japanese, Apud POUND, via FELLONOSA)*.

Em LS, velho pode ser representado, entre outras variantes, pelo dedo indicador no buço dirigindo-se para baixo (= bigode); em seguida mão fechada sob o queixo (=barba), significando, por metáfora, vovô, a associação dos dois = velho (ou sinal descrito para bigode + mão fechada beijada no dorso).

A concepção da estrutura sintática como espetáculo (de uma certa maneira nos moldes de uma gramática de casos) fica evidente nas LS, pela característica marcadamente espacial com que organiza as relações sintáticas de pessoa, de objeto e de caso. O efeito de coesão sintática e coerência semântica, sem a utilização de conjunções

explicitadas formalmente no nível das estruturas de superfície, sustenta-se sobre uma distribuição/codificação do espaço bem delimitada e fixa que pode ser representada visualmente no esquema.



Utilizando exemplos de FERREIRA BRITO, de sua obra Por uma gramática de Língua de sinais, tentaremos demonstrar de forma ilustrativa como as relações pessoais e sintáticas podem ser definidas nesse quadro pela proximidade ou apoio do corpo; pela orientação do corpo ou da cabeça (para os chamados verbos não-direcionais) e pela direção/movimento das mãos (para os outros direcionais ou multidirecionais).

Os verbos direcionais ou multidirecionais, como seus próprios nomes indicam, realizam-se no espaço neutro tendo seu significado representado por uma “fonte” até um “objetivo” (“fonte” e “objetivo”, designações de FILLMORE, 1968, Apud FERREIRA BRITO).

A direção do movimento é que indica não só as marcas pessoais, como também as funções sintáticas.

Exemplos.:

* Ela me deu a bola.

Sinal BOLA 3 Sinal DAR 1

* Ela me mandou dar o dinheiro para você.

3 MANDAR 1 1 DINHEIRO DAR 2

* Indicações de H. de Campos

Nesse caso há uma co-referencialidade do sujeito da subordinação com o objeto da principal, garantia de manutenção da estrutura subordinada em vez da coordenada. (PADDEN, 1982, Apud FERREIRA BRITO). Segundo FERREIRA BRITO, elementos co-referenciais têm que ter o mesmo ponto no espaço como referente.

Mamãe e papai encontram-se.

MAMÃE (CL: G1) direita PAPAI (CL: G2) esquerda
ENCONTRAR

“Os direcionais podem ser do tipo exposto acima, em que o ponto inicial do movimento do sinal verbal é o sujeito e o final marca o OD, OI ou o LOC (ex: encontrar, encontrar-se, perguntar e dar) ou reversíveis, quando o ponto inicial marca o OD, OI ou LOC e o final o SUJ (ex: pegar, tirar, convidar)”.

Exemplo:

* Eu te convidei ou você foi convidado por mim.

2 CONVIDAR 1

1 CONVIDAR 2

Verbos não-direcionais são os ancorados no corpo; o movimento do corpo e os dêiticos (representados realmente pelo ato de apontar) definem as relações pessoais e as funções sintáticas. São considerados verbos cognitivos, emotivos, experienciais, como “pensar”, “entender”, “duvidar”, “gostar”, “odiar”, “saber” ou verbos de ação como “comer”, “conversar”, “pagar”, “falar”. Dentre os não-direcionais existe certo tipo de verbos que incorporam o objeto, como “comer” ou “beber”. “Eles apresentam parâmetros na configuração que podem mudar” como “comer maçã”, “beber café” ou “pinga”.

O locutor pode indicar os referentes de terceira pessoa, no caso dos verbos não-direcionais, movendo ou orientando seu corpo ou cabeça numa direção particular ou em várias direções.

* “Eu vi você lhe dar o livro”.

ANTES 1 VER 2 2 DAR 3 LIVRO, EU.

* “Eu o vi quando o cachorro o mordeu”.

ANTES 1 VER 3 CACHORRO 3 MORDER 3.

Neste último caso, tem que haver co-referência do objeto da principal seja com o sujeito, seja com o objeto da subordinada (p.67). Assim, ele (“o”) e “cachorro” são identificados no mesmo ponto neutro do espaço “3”.

Em todos esses exemplos, a ordem de indicação no espaço determina as relações sintáticas, daí a construção bem delimitada do “cenário” em que as mensagens circulam, com pontos fixos de configuração dos sujeitos (interlocutores) e dos elementos referidos (não-pessoas na concepção de Benveniste, ou 3ª pessoa).

Evidentemente, o valor semântico dos verbos orienta a categorização de sujeitos e objetos, daí a importância da classificação morfossintática dos verbos direcionais, não-direcionais, reversíveis, etc. Somente a compreensão desses mecanismos permite aceder à lógica específica de uma linguagem ancorada na movimentação de gestos e na posição do corpo no espaço, conduzindo a uma discussão morfossintática sobre novas bases.

Em suma, verifica-se que as relações de subordinação, quando não formalizadas por uma conjunção, podem estabelecer-se:

1 - pela ordem sintática que indica uma lógica de raciocínio claramente compreensível;

2 - pelos recursos apontados acima fundamentados na estrutura espacial.

A importância do espaço como um dos figurais para a passagem do sensível ao inteligível nas línguas naturais já foi intensamente estudada nas línguas naturais.

Zilberberg (1993), por exemplo, refere-se ao mérito dos trabalhos de Wüllner, apontado por Hjelmslev, por ter demonstrado a junção entre a subjetividade e a espacialidade:

“Le phénomène subjectif désigné par cette catégorie est la conception **spatiale**; cette conception spatiale est appliquée par le sujet parlant aux divers ordres du phénomène objectif qu’il s’agisse de l’espace, du temps, de la causalité logique ou de la rection syntagmatique.”

/.../

“Selon Wüllner il n’y a là rien de surprenant: toute opération intellectuelle consiste à ramener à des formules spatiales et temporelles les faits observés dans le monde objectif.”

(HJELMSLEV, Apud ZILBERBERG, 1993, p.5)

Nas "línguas de sinais", entretanto, o espaço assume maior relevo, pois ele não se deixa representar apenas por marcas formais, situando sujeitos e ações em suas experiências no mundo, mas está diretamente associado à presença do corpo no mundo físico e nas suas relações com tudo que o circunda.

Convém mencionar, nesse sentido, que a ausência dos artigos em LS pode ser explicado com base nesse fator. Segundo Cassirer (Apud ZILBERBERG, 1993):

“Partout où la langue a organisé l’emploi de l’article défini, il apparaît que le but de cet article est de fournir une élaboration plus précise de la représentation de la substance, alors que son origine ressortit indiscutablement au domaine de la représentation spatiale.” (p.64)

Pela inserção do corpo e de seus movimentos no espaço de forma sempre contextualizada, o código dos sinais dispensa essa objetivação do artigo com a função de especificação no espaço.

Em ambas as situações, a garantia de compreensão do discurso está estreitamente dependente da codificação - decodificação espacial. É preciso verificar a operacionalidade desse quadro para a explicação de um grande número de estruturas sintáticas, em que os elementos relacionados não sejam formalizados no nível das estruturas de superfície. Mas os exemplos aqui utilizados demonstram o caráter

econômico das LS e permitem reconhecer as relações complexas em que se estruturam (como os mecanismos que fundamentam a subordinação, o uso de co-referencialidade e dos classificadores, entre outros).

O professor que se dedica à educação dos surdos deve ter em mente essa estrutura peculiar da LIBRAS, para poder adequar suas técnicas de ensino aos problemas enfrentados pelo aluno na aprendizagem de uma outra língua, reconhecendo e explorando, inclusive, os mecanismos de compensação que ele utiliza para estruturar seu pensamento.

De um modo geral, adota-se ainda um caráter prescritivo no ensino da língua, nesse caso voltado também para a oposição língua de sinais/ língua portuguesa. Ao mesmo tempo, portanto, que não são consideradas as variantes lingüísticas do português e a questão de adequação de seu uso às diferentes circunstâncias sócio-comunicativas, não se leva em conta igualmente a projeção de estruturas da LIBRAS na construção da sintaxe portuguesa, e as elaborações “estranhas” produzidas pelos surdos são interpretadas apressadamente seja como incorretas, seja como reveladoras de incapacidade para a ordenação de frases com lógica e sentido.

Em vez de apontarem as diferenças estruturais, procurando identificar e revelar os mecanismos de projeção/adequação processados na passagem da LIBRAS para o português, os educadores podem limitar-se à atitude prescritiva de apontar certo/errado, este último sempre aplicado ao uso da estrutura da LIBRAS na tentativa de elaboração do português escrito.

Assim, a frase,

* 1 - Eu fiz vitamina de abacaxi.

ou

Eu fiz vitamina de abacaxi no liqüidificador.

é apresentada por um adolescente surdo, em fase de aprendizagem do português escrito, como:

Eu fiz liqüidificador da abacaxi na vitamina.

Aparentemente desconexa, a estrutura cognitiva implícita é a de suporte da LIBRAS, que se efetiva pela seqüência de gestos correspondentes a :

EU/FAZER/LIQÜIDIFICADOR = VITAMINA (mesmo gesto) / ABACAXI.

Ou a frase:

* 2. Ela gostos muitos, um beijo.

que consiste em uma mensagem enviada à professora que havia partido, pode ser explicada pela análise dos pronomes em LIBRAS.

EU = não apontado normalmente

ELA = aponta-se para um espaço neutro, indicando alguém ausente, que corresponde à 3ª pessoa (equivalente à não-pessoa de Benveniste) do que se conclui:

“dela gosto muito” ou, em português mais corrente, “eu gosto muito dela”.

Participando da mesma atividade, de elaboração de uma mensagem a alguém ausente, outras construções como:

* “Eu você gosto muito bonito”.

em que **você** já se apresenta como uma compreensão da distinção **ela** e **você** no português.

A ausência de elementos coesivos de uso corrente no português não revela apenas uma dificuldade de aprendizagem da nova língua (comum na fase de aquisição do português pelos surdos), mas também o recurso a organizações lingüísticas fundamentadas numa outra lógica de raciocínio. Observe-se a tradução para a LIBRAS efetuada por duas falantes bilíngües adultas, colaboradoras nas entrevistas, de frases extraídas de textos sobre marcadores argumentativos: “Pesquisemos esse assunto, já que falamos nisso.”

NÓS + CONVERSAR + SOBRE ISSO + APROVEITAR + PESQUISAR (informante 1)

PESQUISAR/ASSUNTO/JÁ FALAMOS (informante 2)

ELE + FUTEBOL + BOM + QUASE GOL. (Ele jogou bem: quase fez um gol).

ELE + FUTEBOL + MAL + GOL UM SIMPLES*. (Ele jogou mal: fez só um gol)

* mão que abaixa, expressão visual de desprezo e ruído com a boca

No processo de aquisição da língua escrita, o percurso efetiva-se, pois, da língua de sinais, passando por construções que mesclam estruturas cognitivas da LIBRAS e do português, até a configuração definitiva dos padrões do português escrito, incluindo o uso adequado do tempo verbal.

Assim,

* “Ela é bonita.”

LIBRAS → mão em leque no rosto apontando

Na escrita pode aparecer:

Ela bonita.

Ela é bonita.

Ela ser bonita.
ou ausente

Você bonita muito.

Bonita ela.

> depende se a pessoa referida está presente

A situação em que a diferença da cultura entre o surdo e o ouvinte é mais marcante é quando a criança surda é filha de pais surdos, porque desde cedo, ela aprende a conhecer o mundo do ponto de vista de um surdo.

O conhecimento de alguns desses procedimentos evidenciam a necessidade de estudos intensivos sobre a aquisição e o uso das “línguas de sinais”. Os profissionais que têm se dedicado a esse domínio pertencem predominantemente às áreas da Fonoaudiologia, da Pedagogia, da Psicologia, da Terapia Ocupacional e da Neurologia.

Os linguistas estão voltando recentemente sua atenção para tais estudos. No entanto, assim como JAKOBSON apontava, no início do século, a relevância do papel do linguista na investigação da afasia, deve-se considerar a importância dos estudos da linguagem na descrição das “línguas de sinais”, visando não só à compreensão de sua estrutura e peculiaridade lingüística, mas à adoção de metodologias adequadas à sua educação.

Deve-se ainda salientar que a descrição da “língua de sinais” está bastante presa à demonstração de sua equivalência gramatical - no sentido de portadora dos níveis fonológico, morfossintático e semântico - à estrutura das línguas orais.

Compreende-se tal atitude pela necessidade e afã de obter o reconhecimento de seu estatuto de língua, assim como, num primeiro momento, os estudos semiológicos e semióticos estiveram condicionadas às dicotomias saussureanas, conforme demonstram os trabalhos iniciais de Roland BARTHES, U. ECO, Ch. METZ, A. J. GREIMAS e outros.

É necessário, entretanto, estudá-la em sua especificidade, principalmente tendo em vista tratar-se de uma língua usada sempre em presença, do que decorre a especificidade de alguns de seus recursos.

É verdade que, em múltiplos aspectos, os problemas observados no ensino da língua para surdos são comuns àqueles detectados no ensino da língua em geral. O conceito de “errado”, por exemplo, aplicado, às vezes, a construções frásicas ou textuais não elaboradas segundo padrões de norma culta do português, mas reveladoras de uma tentativa de adequação da conformação da LIBRAS ao português, oral ou escrito. Dado o despreparo dos professores para as sutilezas da linguagem, nem sempre é percebido pelos mesmos o processo cognitivo que se efetua nas produções textuais de seus alunos, aos quais devem ser explicados os mecanismos estruturais das duas línguas e o raciocínio subjacente à sua redação.

Por outro lado, é imperioso considerar que o indivíduo portador de surdez é dotado de algumas especificidades que normalmente são vistas pelos educadores apenas como deficiências, do que deriva a postura pedagógica de apontar a sua correção de um ponto de vista puramente prescritivo, sem explicitar a adequação da estrutura a cada código em particular.

Não há dúvida de que a insuficiência do canal auditivo, em sociedades de línguas orais e despreparadas verdadeiramente para o silêncio, configura-se como uma deficiência, não só no sentido comunicativo, como da própria integração à sociedade. Mas em consequência dessa própria limitação, os surdos desenvolvem

capacidades visuais que devem ser melhor exploradas e valorizadas no processo educacional. Segundo Norberto RODRIGUES,

“ao utilizar a língua de sinais o indivíduo surdo coloca o rosto do outro no centro deste campo, acompanhando os gestos manuais com a periferia do campo visual. Portanto, esta maior habilidade para discriminar e seguir estímulos, no caso o movimento das mãos, na periferia do campo visual é uma grande vantagem para o surdo, a qual não é aproveitada caso ele não utilize a língua de sinais”. (1993, p.16)

De acordo com a opinião de Izidoro BLIKSTEIN, que relativiza a afirmação de Émile Benveniste quando este preconiza que a língua é “a grande matriz semiótica”,

“nem todas as estruturas dos outros sistemas semiológicos reproduzem ‘os traços e o modo de ação da língua’; /.../ uma semiose pré-verbal ou paraverbal pode conduzir à elaboração de um ‘pensamento visual’, independente de estruturas lingüísticas”. (1983, p.67)

E, mais adiante, acrescenta:

“De fato, a nossa percepção/cognição vai-se amoldando, em geral, à lógica linear - discursiva e é muito difícil pensar o mundo de outra maneira”. (p.68)

À primeira vista sem coesão textual e coerência semântica, algumas produções textuais de locutores surdos em fase de aprendizagem do português, apresentam, na realidade, lógica de raciocínio e pertinência semântica, que só podem ser compreendidas quando confrontadas com a concisão estrutural e a iconicidade discursiva características da “língua de sinais”.

Embora partilhando a mesma cultura dos ouvintes, no país em que vivem, as pessoas surdas têm um domínio lingüístico específico, derivado do déficit auditivo que apresentam para a aprendizagem das línguas orais. A aquisição da “língua de sinais”, no momento apropriado do desenvolvimento infantil, torna-os usuários competentes para o uso de uma linguagem, e os capacita para a aprendizagem da língua oral como segunda língua.

Somente o reconhecimento dessa diferença e a compreensão das peculiaridades semióticas nos diferentes grupos humanos permitirão

uma educação voltada para a convivência do surdo na comunidade de ouvintes.

BIBLIOGRAFIA

BLIKSTEIN, I. - Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade. São Paulo, Cultrix/EDUSP, 1983.

FERNANDES, Eulália - “Desenvolvimento lingüístico e cognitivo em casos de surdez. Uma opção

de educação com bilingüismo”. In: STROBEL, K. L. & DIAS, S.M. S. - Surdez: abordagem geral

Rio de Janeiro, FENEIS, 1995.

_____ - Problemas Lingüísticos e Cognitivos do Surdo. Rio de Janeiro, Ed. Agir, 1989.

FERREIRA BRITO, Lucinda - Uma aborgem fonológica dos sinais da LSCB. Rio de Janeiro,

Espaço.

_____ - Por uma gramática de línguas de sinais. Rio de Janeiro, Edições Tempo

Brasileiro.

_____ - Integração Social e Educação de Surdos. Rio de Janeiro, Ed. Babel,

1993.

FÓNAGY, I. - “Le signe conventionnel motivé - un débat millénaire” - La linguistique, Paris,

Presses Universitaires de France, 7 (2), 1971.

GOLINKOFF, R. M. & HIRSH - PASEK, K. - Let the mute speak: waht infants can tell us about

language acquisition”, Merrill - Palmer Quarterly, 36 (1)

KYLE, J.G. - “Compreendendo o desenvolvimento dos sinais: uma base para o bilingüismo”. In

Língua de sinais e educação do surdo. São Paulo, Tec Art, 1993 (Série de Neuropsicologia, v.3).

KOCH, I. V. - A inter-ação pela linguagem. São Paulo, Ed.Contexto, 1992.

MASSONE, M.I. - O lingüista ouvinte frente a uma comunidade surda e ágrafa: metodologia da investigação. In: Língua de sinais e educação do surdo. São Paulo, Tec Art, 1993 (Série de Neuropsicologia, v.3)

MOURA, M.C. - “A língua de sinais na educação da criança surda”. In: Língua de sinais e educação do surdo. São Paulo, Tec Art, 1993 (Série de Neuropsicologia, v.3).

PEREIRA, M.C. da Cunha - “Aspectos sintáticos da língua brasileira de sinais”. In: Língua de sinais e educação do surdo. São Paulo, Tec Art, 1993 (Série de Neuropsicologia, v.3)

RODRIGUES, N. - “Organização neural da linguagem”. In: Língua de sinais e educação do surdo. São Paulo, Tec Art, 1993 (Série de Neuropsicologia, v.3)

ZILBERBERG, Cl. - Remarques sur la profondeur du temps. Paris, Cópia xerográfica do texto original, juin - nov. 1993.

ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS NA FALA DO PROFESSOR

(esboço de um perfil ideológico)

Sigrid Gavazzi (UFF)

1. Introdução

Dois objetivos básicos norteiam este trabalho. Em primeiro lugar, procuramos estabelecer categorização semântico-cognitiva de procedimentos argumentativos utilizados por professores de língua portuguesa, na avaliação de seu próprio trabalho como docentes. Como segunda etapa, a partir desta escalaridade primeira, tentamos esboçar o perfil ideológico do profissional sob nosso crivo. Em outros termos: como o texto se situa no âmbito individual, mas o discurso se insere no social, procedimentos retórico-argumentativos, apreendidos na estrutura superficial, constituem - possivelmente - índices de nível estrutural mais profundo, encaminhando-nos para um quadro de significados típico do grupo a que o professor pertence.

A escolha da classe docente revela-se intencional. Se a argumentação constitui palco para a contradição e conflito de idéias (já se afirmou que para cada argumentação há pelo menos uma contra-argumentação), o professor pode bem exteriorizá-los por meio do próprio experienciar diário, pois sua situação na sociedade mostra-se, no mínimo, paradoxal. Detentor do saber acadêmico, dele representante, o mestre de ontem se transforma no mero professor de hoje - salários irrisórios, condições de trabalho precárias. Como ordenaria então seu pensamento quando deve fosse solicitado a justificar sua labuta diária e sua própria opção profissional ? Reconheceria o processo de desqualificação a que é submetido ou utilizaria estratégias de preservação de sua face (Goffman, 1974) ?

2. Metodologia

Entrevistamos oito docentes de língua portuguesa, integrantes do quadro de profissionais da Rede Estadual do Município de Niterói, com 20 anos de experiência profissional. Três questões a eles foram colocadas :

- a) Como o senhor ensina redação a seus alunos ?
- b) O senhor ainda se sente motivado a trabalhar como professor ?
- c) O ensino de gramática é valorizado em suas aulas ? (1)

É bem verdade que não há discurso destituído de intencionalidade e as perguntas formuladas já estabelecem um caminho preliminar para as respostas. Optamos, no entanto, por analisar o entrecruzar pergunta/resposta na conclusão.

A gravação magnetofônica se deu no ambiente de trabalho do docente. Transcrição seguiu normas preconizadas por Callou (1991:11-2).

3. Arcabouço teórico

Em sua abordagem mais genérica, a Análise do Discurso de origem franco-européia propõe-se à análise de textos, sob múltiplas formas. Parte então da premissa de que neles se encontram espaços opacos que devem ser captados pelo especialistas e tenta, na medida do possível, recobrir fenômenos em sua totalidade, apropriando-se inclusive de noções histórico-filosóficas. Daí a tradição de estudos nessa área privilegiarem instituições fortemente marcadas pela enunciação e a análise dos dados ser ater à produção de um conjunto social, porta-voz de uma posição ideológica definida.

Como cada segmento social possui papel e função definido, delinea-se, conforme já afirma Charadeau (1983), um **contrato social** e o discurso desse segmento só é "autorizado" e eficaz se assim for reconhecido pela comunidade. Um professor possui, portanto, autoridade em seu grupo social não por sua competência, mas pelo fato de exercer uma profissão possuidora de lugar na enunciação. Aprender seu discurso constitui, em decorrência, avaliar as dimensões de sua discursividade (o "que é dito" e "como é dito"). No entanto, tal questão desemboca diretamente em outro escopo - a eficácia do discurso deve-se assentar em um determinado

suporte argumentativo, i.e., o poder que possui para suscitar - e manter - a crença social. É o que procuraremos averiguar.

O termo "argumentar" também suscita algum comentário. Segundo Perelmann e Olbrechts-Tyteca (1975), consiste no conjunto de técnicas discursivas evocadas para suscitar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses apresentadas à sua aprovação. Essas técnicas girariam, então, em torno de uma concepção mais ampla da linguagem, mais voltada para o social e que intui a presença de "auditório", "público", compreendido como enunciatário de qualquer tipo de discurso, em qualquer situação.

Nessa acepção, caso se considere que todo ato de fala materializa uma forma de ação "... sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade" (Koch, 1984:17), qualquer afirmação do documentado constituiria uma argumentação.

Neste estudo, trataremos a denominação como um "meio-termo". Agrupam-se, pois, como argumentativos (ou "não narrativos") os trechos em que o informante "... fundamenta ou defende seus pontos de vista, suas opiniões, seja quanto a assuntos particulares, seja quanto a assuntos gerais" (Silva e Macedo, 1989:19).

Já no refinamento analítico de respostas de cunho argumentativo, fizemos uso de estruturas lógicas de argumentação na acepção aristotélica (Voilquin e Capelle: s.d.), assentada basicamente em **silogismos** : coloca-se uma premissa maior (ou "asserção inicial") , por sua vez sustentada em premissas menores (ou "asserções intermediárias") que encaminham o raciocínio para uma conclusão. A premissa maior (doravante *PM*) contém informações factuais, julgamentos, testemunhos. As menores (*Pm*), por seu turno, explicitam e detalham a inicial. Entretanto, um discurso sem o comprometimento precípua de uma estrutura silogística rigorosa, como o que para este trabalho arrolamos, apresenta, também, premissas subsidiárias (*Ps*), responsáveis por "costuras discursivas" e que se colocam em posição ligeiramente marginal ao raciocínio principal. Além disso, há também restrições (*R*), ligeiras contradições/concessões à premissa maior. Neste âmbito, difere-se um pouco da teoria aristotélica que reconhece

apenas como "silogismo" uma premissa maior, premissas menores e conclusão.

4. Mapeamento argumentativo

Os esquemas argumentativos detectados seguem a **linha dedutiva**, aparecendo a PM logo no início do texto, respondendo à questão formulada. Categorizaram-se **cinco tipos** diversos, escalonados por ordem de **complexidade cognitiva** (do menos complexo ao que apresenta mais desdobramentos).

4.1 - *Argumentação procedural*

Primeiro nível na categorização argumentativa, nela o falante não deixa espaço para a discussão. Em defesa de seu ponto de vista, lista uma série de passos metodológicos, explicitados de sua opinião. Em "como se dá a prática de redação", p.e., encontra-se:

PM ... procura envolver o aluno da melhor forma possível

- Pm**
1. Técnica tradicional
 2. Atividades de ler, ilustrar e escrever
 3. Liberdade total de expressão
 4. Paráfrases de texto jornalístico
 5. Coletânea de textos literários

C ... é fundamental brincar com o texto

4.2 - *Argumentação complexa linear*

Sucedem-se premissa maior, menores e subsidiárias. Nesse nível também não há contradição nem concessões ou restrições de qualquer espécie. O documentado estabelece uma linha argumentativa única, mas a alinhava com dois tipos de suporte : premissas menores, semântico-discursivamente ligadas à maior e as subsidiárias (Ps), no mais das vezes especificações, descrições de vida, relatos pessoais. Observe-se :

PM ...eu acho muito importante a redação

Pm 1. ... eu enfoco muito a redação
 2. ... você escrevendo já é uma maneira de colocar os sentimentos pra fora né ?

3. ... eu faço com que os alunos escrevam muito

Ps Exemplificação (lista de procedimentos com que trabalha na 8a. série)

C **A coisa funciona que é uma maravilha !**

4.3 - *Argumentação complexa não linear*

Como a anterior, conta com premissa maior, menores e subsidiárias. Entretanto, a elas agregas restrições (concessões ao juízo de valor principal).

O exemplo abaixo ilustra bem o raciocínio. O informante, ao ser questionado de sua motivação em trabalhar como professor, justifica seu pensamento com três argumentos, ancorando-o em inserções de caráter recorrente e em uma gradação verbal ("eu me sinto", "eu estou" e "eu sou"). Todavia, externa, com satisfação, proposta aceita para ingressar no magistério superior, justificando-a. Instala, por conseguinte, atmosfera de (suave) dúvida e quase se desculpa por externar outro tipo de desejo profissional que não somente à entrega total a seu alunos de 2o. Grau. As discretas restrições não ameaçam, pois, as premissas silogísticas, condutoras principais da pauta discursiva.

PM ... eu estou cada vez mais motivado

Pm 1. ... eu vou para a aula com uma alegria

2. ... se você ama... você tem o retorno.

3. ... eu me identifico demais com os jovens, com os adolescentes

4. ... não pretendo deixá-los, porque é uma experiência maravilhosa

Ps 1. ... eu me sinto motivado sim

2. ... eu estou muito motivado... sabe ?

3. ... eu sou motivado

- R**
1. ... depois de vinte anos de magistério
 2. ... eu estou até querendo ir dar aula na faculdade
 3. ... na faculdade eu vou poder crescer muito
 4. ... vou trabalhar com gente que já tem cabeça feita

C ... não há nada na vida que dê mais alegria que o magistério

4.4 - *Argumentação paradoxal*

O documentado trabalha, ao mesmo tempo, com duas premissas antagônicas (que se anulam pragmaticamente), ajuizando argumentos para cada uma. Tais premissas demonstram idêntico juízo de valor: assenta-se o conflito na oposição "ser" (o que acredita, daí ser considerada a PM verdadeira) com o "parecer" (o que julga que os outros valorem, ou, antes, a "falsa premissa").

Bom exemplo desse tipo de argumentação se verifica com a informante que, ao ser indagada "se valorizava o ensino de gramática normativa" afirma inicialmente - e de forma categórica - "não", para, logo após "se arrepender", voltando atrás, em atitude de claro policiamento, possivelmente lembrando-se da postura que os entrevistadores esperam de um professor de português. O paradoxo se estabelece, assim, na medida em que o enunciador não desiste da manutenção do que considera uma desejável face positiva e polidamente costura as duas premissas ao mesmo tempo, tornando o discurso desconexo e confuso. Curioso notar ainda que atribui toda a responsabilidade de seu fracasso no ensino de normas gramaticais cultas aos próprios alunos, a uma metodologia que considera desagradável e aos concursos, taxados de "imbecis".

1o. esquema

PM Não

- Pm**
1. Eu não suporto dar, eu dou porque tenho que dar...
 2. ... a gramática... dou tradicionalmente....

3. não encontrei uma metodologia para dar a gramática de uma forma agradável

4. os concursos são imbecis... cobram uma gramática... a exceção da gramática

5. Só que eles ficam irritados com aquela metodologia

C Então eu dou a gramática medievalmente

2o esquema (falsa premissa)

PM Não é que eu não valorize

Pm Eu tento trabalhar, faço quadros...

... desenvolvo nas aulas de redação uma parte da oralidade

C Eu tento, né ?

4.5 - *Argumentação dilemática*

Somam-se duas asserções na exploração do assunto, com o mesmo valor textual-discursivo (PM A x PM B). Tal oposição coloca em foco dois pontos de vista com idêntico valor de verossimilhança. Os dois lados da questão apresentam premissas menores como suporte argumental. O entrevistado, porém, não fornece pistas no desenrolar da exposição que levem o analista a decidir por um dos lados do dilema. O conflito só se resolveria caso se instalasse um outro tipo de realidade (hoje apenas no campo da possibilidade) que a ela afere cunho conclusório.

	A		B
PM	Estou me aposentando	MAS	ainda me sinto motivada
Pm	a) 25 anos trabalhando sem ganhar dinheiro	X	a) realmente sou apaixonada por isto
	b) pensar em outra forma de trabalhar	X	b) no fundo, eu gostaria de continuar

c) eu continuo trabalhando X c) mas eu gostaria de continuar...
de graça ?

C “... se eu recebesse um salário ... que fosse digno... eu
poderia
continuar trabalhando...”

5. Conclusão : um mesmo percurso temático e figurativo

A argumentação cognitivamente mais simples (procedural) opõe-se às demais. Restringe-se, prioritariamente, à questão que aborda a **prática da produção textual** (“*Como se dá a prática de redação em suas aulas ?*”). Tal questão (a) enfoca tópico cuja prática revela-se obrigatória e lugar comum no ensino de língua portuguesa e (b) não indaga se o professor a aprova ou a ela tem restrições. Portanto, ao se perguntar “de que forma”, obtém-se, como era de se esperar, os procedimentos viabilizadores da atividade. Cumpre ressaltar, entretanto, que a própria polimicidade do assunto induz a um texto “lugar comum”, esperado, sem surpresas.

O que causa nos causa certa perplexidade é o fato de os docentes não restringirem suas afirmações à mera *praxis*. Ao contrário, fazem questão de justificá-la, demonstrando as diversas possibilidades de se alcançar um excelente resultado. Por trás da “cortina” figurativa, os postulados ideológicos “adequados” à situação : o professor tudo realiza pelo crescimento acadêmico e moral de sua clientela.

Esquemas argumentativos mais complexos encontram-se nas questões que abordam os outros dois tópicos, inclusive pelas perguntas construir orientação argumentativa diversa da primeira.

No que diz respeito à **motivação**, questionamos se o informante “*depois de vinte anos de magistério ainda se sentia motivado*”. A indagação traz em seu bojo dois itens bastante persuasivos : a referência aos (muitos) anos de trabalho e o reforço da posição anterior pelo advérbio “ainda”. Mas, com toda a direcionalidade da questão, nenhum dos entrevistados declarou explicitamente não continuar estimulado pela profissão. O que se encontra, quando muito, são breves comentários para situações/estado como “*...estou com dificuldade para pagar minhas contas*” ou “*... não se pode*”

fingir que dá aula porque o governo finge que paga". O montante de respostas arrola assertivas do tipo "Olha... eu sou apaixonada pela minha profissão !".

Apreciações que denotem desestímulo ficam, em decorrência, à margem da linha discursiva principal e somente um único informante coloca lado a lado pontos como *salário X trabalho* (veja-se argumentação dilemática). Continuam valendo, pois, camadas figurativas de alguém que - apesar de todos os pesares - mantém-se firme em seus objetivos, honrando sua posição social.

Tópico que encerra argumentos mais refinados é **ensino de gramática**, também possivelmente conduzido pela abordagem da questão. Interroga-se se tal conteúdo mostra-se valorizado nas aulas do professor. Daí se infere que pode ser valorizado ou não. Porém, novamente, ratifica-se o socialmente esperado de uma "professor moderno e consciente". Há fatura de afirmações como "... ensino não só as regras mas ensino a melhorar o pensamento, né ?" ou "... eu procuro sair muito daquele ensino de gramática classificatório que eu acho que não leva a nada... que eu acho que o importante é o aluno dominar a língua assim... falando e escrevendo".

Ora, a classificação tipológica das modalidades discursivas só demonstra a diversidade existente no campo da superfície pois "... o falante organiza sua estratégia discursiva em função de um jogo de imagens : a imagem que ele faz do interlocutor, a que ele pensa que o interlocutor tem dele, a que ele deseja transmitir ao interlocutor etc" (Fiorin : 1995, p.18).

Por conseguinte, o docente por nós entrevistado representa bem seu papel, idealisticamente *con-figurado* como aquele que valoriza sua função de educador. A classificação tipológica apresentada, embora demonstre domínio cognitivo relevante e um alinhamento de premissas bastante satisfatório, situa-se bem mais no âmbito figurativo no que no temático. De fato, só vem materializar temas como *"paixão pelo ensino"*, *"formação integral do aluno"*, *"sacrifício e dedicação do mestre"*, *"o mestre como doutrinador"*, entre outros. O professor - que pouco fala sobre suas dificuldades sócio-econômicas e condições de trabalho e atuação na comunidade - ainda pensa seu mundo como uma carta de boas intenções,

correspondendo, de modo pleno, ao que a sociedade dele espera ideologicamente. A classe social apresenta um quadro de significações em que não há discurso crítico. Conflito e contradição só se delineiam, muito rapidamente, na estrutura superficial. Em nível mais profundo, teses e antíteses esvaem-se em favor da forjada tese messiânica e doutoral : a voz docente se manifesta menos como categoria classista e mais como um conjunto elaborado pelo saber social.

6. Bibliografia

- BACCEGA, Maria Aparecida. Palavra e discurso. História e literatura. São Paulo: Ática, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BRANDÃO, Silvia Figueiredo. Estratégias argumentativas no texto APERJ. Pernambuco, Revista da Abralín, vol 1, n.1, 1981. p.87-91
- CALLOU, Dinah (org.). A linguagem falada culta na cidade do Rio de Janeiro; materiais para seu estudo. vol I. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1991.
- CHARAUDEAU, Patrick. Grammaire du sens et de l'expression. Paris, Hachette, 1992.
- _____. Langage et discours. Paris: Hachette, 1983.
- CITELLI, Adilson. Linguagem e persuasão. 9 ed. São Paulo: Ática, 1995.
- FIORIN, José Luiz. Linguagem e ideologia. 4 ed. São Paulo: Ática, 1995.
- COSTA, Maria Cristina Rigoni. Estratégias argumentativas no texto NURC. Pernambuco, Revista da Abralín, vol. 1, n. 1, 1981. p. 109-122
- GOFFMAN, G. Frame Analysis. New York: Harper and Row, 1974.

- SILVA, Giselle Machline de O. e. Estratégias argumentativas no texto PEUL. Pernambuco, Revista da ABRALIN, vol. 1, n. 1, 1981. p. 100-108
- SILVA, Giselle Machline de O., MACEDO, Alzira Tavares de. Análise sociolingüística e alguns marcadores conversacionais. Rio de Janeiro. 1993. Fl. mimeo.
- VAOILQUIN, Jean & CAPELLE, Jean (eds.). Aristóteles. Arte retórica e arte poética. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, s.d.

MARCAS DO IDEOLÓGICO NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS DE 3º GRAU

Ivone de Lucena Figueiredo

Universidade Estadual Paulista - UNESP - Câmpus de Araraquara

Sabemos que os comportamentos humanos estão ligados a uma sociedade, portanto, em tudo, pode-se dizer, há ideologias. A ideologia está presente na base da língua. Cada formação discursiva constrói o espaço, o tempo, os papéis discursivos.

O sujeito está sempre reproduzindo discursos, é sempre porta-voz de uma formação discursiva. Assim, todo mundo que produz discurso está dentro de um Aparelho (aparelho escolar, familiar, religioso, etc.) e todos esses aparelhos produzem discursos.

O que pretendemos nesta comunicação é refletir a relação que a ideologia tem com a linguagem, seu sentido no discurso e como podem ser as determinações ideológicas sobre a linguagem, especialmente na produção textual de alunos de 3º grau do Atelier de Leitura e Produção Textual (ALPT), da Universidade Federal da Paraíba, campus I, João Pessoa.

Partimos do ponto de vista de que os indivíduos se inserem numa dada classe social com seu conjunto de representações, valores, condutas, idéias que expressam a compreensão que essa classe tem do mundo - a formação ideológica.

Através dos seus discursos, manifestados em textos, os sujeitos-produtores apresentam uma identidade ideológica repassada por temas e figuras que configuram a sua “visão de mundo”. Os seus textos conduzem e refletem as práticas sociais das formações ideológicas onde estão inseridos.

Na atividade do **QUEM SOU?** (oficina realizada nas sessões do ALPT) o sujeito-produtor se coloca em um certo lugar e passa a reconhecer como aquele que fala do seu lugar. Ele ocupa a posição do ser que se imaginou e fala como sujeito do lugar onde este sujeito está inserido. A partir daí exterioriza seu discurso e faz revelar sua

formação social. O que pensa, o que valoriza, o que faz, o que sente, o que vê numa perspectiva ideológica. É o sujeito relacionado com suas condições de existência, moldado e determinado pela sociedade onde está inserido.

O discurso do texto escolhido para “ler” o ideológico é o porta-voz do João de Barro.

Vejam os textos:

O engenheiro da natureza

Construo em diversos locais, ou seja nas matas, nos campos ou até mesmo nas cidades.

As casas que construo são bastante compactas e muito resistentes às inclemências climáticas, oferecendo boa proteção a quem as habita. São muito apreciadas em virtude das técnicas que faço uso para construí-las.

Sou feliz, pois constantemente canto e transmito minha alegria a quem me ouve cantar.

Vivo livre na natureza e não aceito o cativeiro, pois quando aprisionado, normalmente venho a sucumbir. Meus melhores amigos são os outros seres da minha espécie, com os quais me confraternizo quando nos reencontramos e cantamos juntos.

Na minha vida diária consta um acordar bem cedo - antes do sol nascer - e, após minha primeira refeição, trabalho na construção de minha casa até o sol desaparecer no horizonte. Quando a casa está pronta, juntamente com minha companheira, preocupo-me em construir minha família.

Amo minha companheira e não me preocupo muito com a vida, desde que eu e minha família não corramos perigo.

Minhas preocupações se resumem ao que possa vir acontecer de mal com os meus familiares e minha casa.

Deus é a minha razão de existir, minha idade é imprecisa e meu nome é JOÃO DE BARRO. o pássaro engenheiro da natureza.

Juarez Guedes Moreira

No texto o sujeito-enunciador “porta-voz” do João de Barro nos deixa transparecer a instituição família a que está vinculada o homem. As atitudes, o comportamento do homem, que se colocado na figura do João de Barro, molda o “chefe de família” nas condições de sua existência social enquanto tal. Família aqui é a representação do que pensa a sociedade:

Na minha vida diária....

preocupo-me em construir uma família...

amo minha companheira e não me preocupo muito com a vida, desde que eu e minha família não corramos perigo.

Família aí bem estruturada, super-protegida pela figura masculina - o chefe da casa. Representa a “visão” do que seja uma família nos padrões sociais. A conduta e os valores da família institucionalizada, onde o pai é o chefe e o protetor dos membros da família:

minhas preocupações se resumem ao que possa acontecer de mal com os meus familiares e minha casa.

As casas que construo são bastante compactas e muito resistentes (...) oferecendo boa proteção a quem as habita.

O texto deixa entrever o conjunto de práticas sociais reproduzidas pelo homem - “pai de família” - figurativizado pelo João de Barro; ideologia de classe social que tem a família como referência para a estrutura social, exercendo um papel histórico no seio da sociedade. Essas práticas que são mostradas no comportamento do “pai” são reflexos de uma ideologia.

Os “atos” (Verón) do João de Barro que exerce o papel de pai, papel este instituído pela sociedade, é um aspecto do ideológico do texto: o ideológico presente no discurso produzido dentro de uma formação social. O sentido do ideológico foi repassado pelos

mecanismos de construção da linguagem, nas “matérias significantes”.

A figura do João de Barro é símbolo do trabalho, do construir; é a metáfora do sobreviver em que a função é resgatar da natureza o que ela pode lhe dar, no entanto, essa figura passa a ser metaforizada pela família. No texto, o sujeito-produtor se apropria das práticas do fazer do João de Barro, desse símbolo do trabalho, e “fala” do lugar como homem, fazendo seu papel refletir-se do lugar de onde está o homem com seus interesses particulares. Há uma apropriação do trabalho do João de Barro revertido para o trabalho como símbolo do acúmulo e do privativo, tudo para si, para continuar a reprodução do Sistema.

O sujeito-produtor “fala” de uma formação discursiva que mostra “uma posição social em uma conjuntura determinada” (FOUCAULT, apud MAINGUENEAU, 1989: 22). Ele é na conjuntura social burguesa aquele que representa o “cabeça” da família com seus valores machistas de sociedade patriarcal onde o pai detém o poder, a orientação e a proteção da família reproduzindo, então, o Sistema. O seu discurso é produzido a partir dessa posição que representa na estrutura social.

O discurso familiar patriarcal é o que lhe confere a posição de sujeito enunciativo como representante da instituição ‘família’ - estatutariamente definido.

Os textos que seguem foram realizados na oficina VIAGEM AO FUTURO, neles vamos fazer uma leitura do ideológico porque acreditamos que há neles uma metamorfose da isotopia do progresso, da evolução pois no momento em que os sujeitos-produtores se projetam para o futuro, levam consigo seus modelos de condutas e valores sociais do contexto histórico-cultural (o presente) em que estão inseridos.

O progresso está ligado necessariamente a um tipo de sociedade, a valores ideológicos; essa mesma sociedade vai ser representada no “futuro” com as mesmas idéias, com a mesma ideologia marcada pelos ícones. Eles falam de uma sociedade no presente que representa uma ideologia da época; essa mesma ideologia metamorfoseia-se, estigmatiza-se, caracteriza-se com novos ícones,

com novas figuras que são figuras de outra época - o “futuro” - mas conservando a mesma ideologia ou os mesmos traços ideológicos.

O mesmo “sujeito” transporta-se para outro espaço, sai do presente e projeta-se para o futuro, por isso os valores ideológicos são os mesmos, revestidos com novas figuras que refletem outra época metamorfoseada pela viagem imaginária do “futuro”.

PRATICIDADE

Se fosse transportada para outro tempo, iria eliminar da minha vida tudo aquilo que me atrapalha e me atrasa.

Primeiramente, procuraria uma casa, onde o fogão acendesse sem chamas, só energia, só assim não teria que trocar gás todo mês, e onde pratos fossem lavados por uma máquina que precisasse apenas de um toque para funcionar. Outra máquina faria a limpeza da casa. Que alívio! Não teria que suportar secretárias de caras emburradas. Pelo contrário, maquininhas cinzas com botões vermelhos e dispostos a aceitar qualquer pedido.

Em segundo e último lugar, freqüentaria uma universidade que tivesse melhor estrutura. Cadeiras adequadas para seres humanos, que tivesse uma biblioteca com livros sem cheiro de mofo, nem fila para pegar livros.

Assim, conseguiria ganhar tempo para desfrutar melhor a minha juventude.

Rosângela de Souza Santos

A SÃO PAULO DE AMANHÃ

Encontro-me em São Paulo, exatamente no ano dois mil e quatro e não vejo mais no céu a poluição que outrora invadia a cidade. Estupenda criação os fumaçodutos que conduzem a fumaça das indústrias a quilômetros do subsolo.

Continuo a passear, sendo levada pelas calçadas móveis e, de repente, vejo um paralítico a tomar um ônibus exótico: sem motorista, de três andares e com uma espécie de alavancas que o projetam para o interior do veículo sem demora.

Estava sedenta e faminta. Assim, procurei um restaurante ou lanchonete que pudesse satisfazer minhas necessidades básicas, as quais tecnologia nenhuma pôde ainda neutralizar. Entretanto, para surpresa minha havia numa lanchonete muitas pessoas que deglutiam pizzas, compotas, bolos e refrigerantes em forma de cápsulas e “gotículas petrificadas” que correspondiam respectivamente ao que era sólido e líquido.

O cansaço me tomava o corpo e a mente, por “caminhar” por toda a São Paulo em uma hora... Todavia, a caminho do hotel, defrontei-me com um rapaz de olhar penetrante, hipnotizador que descera de um pequeno disco voador e levou-me a fim de mostrar-me a noite paulista.

Walkíria Pinto de Carvalho

Podemos observar que, na dimensão do discurso, elementos invariantes estão presentes na produção individual do texto. Vemos também como o discurso é coagido pela ideologia. São “formações” ideológicas do imaginário constitutivo de uma sociedade que se refletem na linguagem como diz Fiorin (1988:330) “as visões de mundo não se desvinculam da linguagem, porque a ideologia vista como algo imanente à realidade é indissociável da linguagem”.

Nestes textos, a ideologia burguesa figurativiza-se através de objetos comuns. Os objetos que aparecem nos textos são típicos de uma classe social média e média-alta e caracterizam-se por um estado determinado de relação entre as classes que compõem esta unidade com o ideológico desta classe determinada.

Os textos produzidos apresentam uma visão de mundo própria de uma classe social burguesa cujas condições reais de existência são referidas no discurso. Os objetos como máquinas de lavar roupa e lavar louça, discos voadores como meio de transporte, brinquedos eletrônicos (próprios de uma classe social com certo poder aquisitivo) explicam as condições sócio-econômicas. Os sujeitos-produtores falam do lugar social onde estão inseridos, coagidos por determinações ideológicas determinadas por uma classe social.

É no nível da estrutura superficial, na concretização dos elementos semânticos de estrutura profunda, que se revelam, com plenitude, as determinações ideológicas. Vemos nos textos acima que os

elementos semânticos que figurativizam o “futuro”, o “desenvolvimento” são determinados pelas “visões de mundo” do sujeito-produtor. Eles trabalham com o mesmo elemento semântico mas revelam visões de mundo diferentes. Nos textos em que o “desenvolvimento” do futuro é visto como vantagem, desenvolvimento, progresso, evolução, preservação da natureza, tecnologia para o bem do homem são eufóricos porque valorizam positivamente o elemento semântico “desenvolvimento”. Os textos que trabalham esse mesmo elemento semântico como destruidor, depredação da natureza e do homem, substituição do homem, desemprego, tecnologia em prol do mal do homem, são considerados disfóricos por que valorizam o desenvolvimento do futuro negativamente.

Como a ideologia é constituída pela realidade de uma classe social determinada dominante num mundo de produção capitalista, a ideologia destes textos é a ideologia burguesa porque o sujeito-produtor insere-se neste lugar burguês. É por isso que as figuras de máquinas de lavar, computador, carro, jogos (infantis) eletrônicos, a empregada doméstica, etc, são substituídos por figuras também de máquinas muito mais sofisticadas (robôs), o carro pelo disco voador, a empregada pelo robô. Essas novas figuras são elementos de um modo de produção capitalista, é uma visão de mundo do lugar social onde se põe o sujeito-produtor. A sua ideologia dominante é a ideologia de uma classe social burguesa. São conjuntos de representações de idéias que revelam a compreensão de mundo no ângulo da classe social burguesa (= formação ideológica).

Os textos dos alunos do ALPT são, portanto, verdadeiros testemunhos ideológicos e, enquanto tal, são veiculadores de costumes e traços culturais de seres viventes em sociedades institucionalizadas.

BIBLIOGRAFIA

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia?* 39. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1988.

VERÓN, E. *A produção do sentido*. Trad. Alceu Dias et al. São Paulo: Cultrix, EDUSP, 1980.

PESQUISA PRODUTIVA, PERIÓDICOS TÉCNICO-CIENTÍFICOS E O CURSO A*

Maria Carlota A. P. Rosa (UFRJ)

**Maria Cândida D. de Barros
(Museu Paraense Emílio Goeldi)**

1. Introdução

O *Documento da Área de Letras e Lingüística*, datado de Brasília, 15 de junho de 1996, e que traça um panorama da Área com base na avaliação dos diferentes Cursos do País no biênio 94/95, sugere que as próximas avaliações focalizem prioritariamente os processos e os produtos dos cursos de Pós-Graduação¹⁴². É neste último aspecto, os *produtos*, que queremos centrar nossa atenção nesta Mesa, mais especificamente no que concerne às publicações periódicas técnico-científicas, reconhecidas como “o veículo mais utilizado no mundo inteiro para que os pesquisadores comuniquem os resultados de seus trabalhos” (CNPq/Finep.s.d. *Programa de Apoio a Publicações Científicas*. p. 1).

A produção do corpo docente permanente de um Programa com perfil de Curso A “deve ser elevada e regular”, o que, na avaliação do biênio 94/95 foi medido com base em dois quesitos (*Avaliação dos Cursos de Pós-Graduação em Letras e Lingüística - Biênio 94/95*. [p. 3.]):

“(a) média mínima de 1,0 (hum) trabalho por docente/ano com relação a teses, livros, capítulos de livros, tradução de livros e artigos em periódicos nacionais ou estrangeiros;

¹⁴² p.6.: “O patamar de consolidação da área exige novos parâmetros para a avaliação. Ao lado da avaliação das condições de funcionamento dos cursos, haveria ênfase na avaliação dos processos e dos produtos e, dessa forma, a avaliação se tornaria mais qualitativa. Para tanto as próximas avaliações incidiriam prioritariamente sobre os seguintes aspectos:

1. produção docente (atividades de pesquisa e publicação);
2. produção discente (dissertações e outras publicações);
3. intercâmbio com outros cursos do país e do exterior.

(b) média mínima de 3,0 trabalhos por docente/ano no tocante a comunicações e resumos publicados em atas, comunicações e conferências em congressos e similares, elaboração de relatórios técnicos, publicação de artigos em jornais e resenhas.”

Se levarmos em conta que compõem a Área de Letras e Linguística 54 cursos de Mestrado e 34 de Doutorado, e que todos almejam alcançar o conceito A — ou não perdê-lo — a demanda para publicações torna-se altíssima. Duas conseqüências daí advêm: (a) conseguir onde publicar; e (b) a coerção a publicar.

2. Onde publicar?

2.1. Uma das soluções encontradas para aumentar a média de publicações por docente foi a criação de periódicos. Isto é reconhecido pelos avaliadores da CAPES: “*Quanto aos periódicos, deve-se considerar ainda que a forma mais rápida e simples de fazer aumentar a produção docente tem sido a criação de revistas locais*” (*Documento da Área*, p.4), que podem mesmo não contar com conselho editorial — aquele que determina a política editorial de uma publicação —, nem com com corpo editorial — os *referees* —, ou contar com corpo editorial interno à Unidade, burocraticamente designado pelos Departamentos o que, via de regra, torna seus membros não estáveis. Ou ainda contar com corpo editorial renomado internacionalmente, ilustrando a contrapartida do exemplar, mas cujos integrantes não têm participação maior do que a do empréstimo de seu nomes. A finalidade primeira desses periódicos é demonstrar que os Docentes da Casa têm produção. Justo. Justíssimo. Mas, a preocupação excessiva com a colocação de artigos no prelo é apenas um aspecto de um processo bem mais complicado e, via de regra, começa nesse ponto um encadeamento de conseqüências indesejadas.

2.1.1. Em primeiro lugar, pode comprometer, à partida, **o alcance e repercussão da revista**. Um periódico criado com vistas ao escoamento da produção local torna-se *paroquial*. Apresentará predominantemente um conjunto de trabalhos de um Departamento, ou de uma Unidade. Mesmo que não explicitado, será consensual que os trabalhos da Casa que forem enviados terão espaço garantido

(os *referees* também serão da Casa, e no caso de rejeitarem um trabalho de um colega só conseguirão aborrecimentos).

Um periódico criado com vistas ao escoamento da produção local perde também de vista aquele que será seu público-alvo. Ilustramos com um exemplo (identificaremos os periódicos apenas como 1, 2, 3... porque não visamos aqui a criticar nenhuma revista em particular). Perguntamos a um dos envolvidos na edição do **Periódico 1** (de periodicidade totalmente irregular, tendo editado 3 números desde 1977) qual era o público leitor de seu periódico, e obtivemos como resposta “os amigos no dia do lançamento”.

Se não há público-alvo em mente para o conselho editorial, o periódico permite-se combinar, como nesta seqüência de 5 artigos escolhidos a esmo dentro do **Periódico 2**, que tem sido extremamente regular, um artigo sobre Beethoven, outro sobre o imaginário medieval; o seguinte, sobre Shakespeare; o quarto, sobre a relação entre discurso e gramática; o quinto, sobre Walter Benjamin.

É interessante observar que o formulário da FAPESP destinado a solicitações de auxílio para publicações periódicas (*Formulário de informações sobre publicações periódicas*) destina um campo para área **predominante** da publicação. Não nos parece que seja esta a questão a que aqui nos referimos: não estamos fazendo referência, por exemplo, a um artigo de física também relevante para um astrônomo.

Nada impede que um lingüista se interesse por Walter Benjamin. Ou por Shakespeare. Ou por Bethooven. Mas, se ele tem algo de importante a comunicar, resultados que gostaria de ver testados e comentados por outros lingüistas — enfim, um trabalho que considere relevante — certamente procurará submetê-lo a outro periódico.

Por mais burocrático que seja um corpo editorial, a incômoda sensação de “falta de uma cara” não lhe passará despercebida. Um meio de contornar a situação pode ser a publicação de números alternados de “letras” e “lingüística”. Outra solução seria a de selecionar um tema a cada número. Para contemplarem todos os Departamentos de uma Faculdade de Letras,

os temas têm de ser um pouco vagos, do tipo *Dieu et son époque*. Se a revista é temática, dificilmente será uma reunião de artigos científicos com alto grau de originalidade e de novidade¹⁴³. A razão é simples: em geral, convida-se o docente a escrever sobre aquele tema muito geral; não é ele que oferece o resultado de sua pesquisa.

Em ambos os casos, seja o da revista temática ou o da revista-miscelânea, o problema mantém-se: se não há público-alvo bem delineado, poucas bibliotecas ou particulares terão interesse em subscrever tais publicações. Dito de outro modo: a informação ali contida (que, em muitos casos, é excelente) **não circula, não tem repercussão.**

2.1.2. Como não circula, a revista não atrai nomes de peso, que apenas nela terão seus artigos se forem *convidados a publicar* (o que é diferente de “*submeter para publicação*”). A revista não tem perspectiva, por conseguinte, de vir a tornar-se um *hit* na sua área. E com *hit* não queremos dizer ‘considerada de bom padrão no panorama nacional’, mas sim, como acontece com *Language, LI, NLLT, HL, TraLiLi*, para citar algumas (que podem até mesmo ser citadas apenas pelas iniciais), ‘ser capaz de atrair nomes de peso na área, para a submissão de trabalhos’, alcançando, assim, o desiderato de ser uma revista “com padrões de qualidade comparáveis às principais publicações internacionais” (CNPq/FINEP. *s.d. Programa de Apoio a Publicações Científicas*. [p. 2].)¹⁴⁴. Não é este o resultado de apenas um fator, estamos cientes. Dificuldades financeiras e até mesmo o fato de escrevermos em

¹⁴³ Krzyzanowsky, Krieger & Duarte. 1991 (*Programa de Apoio às Revistas Científicas para a Fapesp*) apontam “o baixo grau de originalidade e novidade dos artigos científicos publicados” (p.138) como um dos problemas dos periódicos no panorama nacional.

¹⁴⁴ Programa de Apoio a Publicações Científicas CNPq/ Finep: “Criado em 1982 pelo CNPq e Finep, o Programa tem como objetivo elevar o nível de qualidade, forma e conteúdo dos periódicos nacionais dedicados à ciência e tecnologia e aumentar seus níveis de divulgação no Brasil e no Exterior. A meta perseguida é fazer com que o país tenha, pelo menos, um periódico de qualidade internacional em cada área/subárea do conhecimento.”

português criam barreiras para a circulação de nossos trabalhos¹⁴⁵. Mas é fato que há “pouca aceitabilidade das revistas no meio técnico-científico internacional “ e há “restrita indexação nos índices e bibliografias internacionais, os quais também funcionam com filtros de qualidade” (*Programa de Apoio às revistas científicas para a Fapesp*. 1991: 138.).

2.1.3. Se o objetivo de demonstrar a produtividade dos docentes de um Programa pode inflacionar a necessidade de publicar, a nenhum de nós, porém, pode ser indiferente se essa informação vai ou não circular. A **distribuição** precária tem sido a norma para os periódicos técnico-científicos nacionais.

A distribuição de um periódico pode-se dar por três modos: doação, permuta e venda. A doação não pode ser o modo prioritário de circulação de um periódico: é indício de que não desperta interesse. A permuta (que pressupõe estreita relação com os serviços da biblioteca da instituição) pode ser uma boa alternativa. O *Cadernos de Estudos Lingüísticos* da Unicamp, por exemplo, é parte de intercâmbios regulares com outras 286 publicações (dados de 1995), o que significa que estará disponível em 286 diferentes pontos, e que, *indiretamente*, retorna dinheiro à *Instituição*, que evita a assinatura de 286 títulos. Em conjunto, as quatro publicações do IEL/Unicamp, em 1995, eram intercambiadas com 518 publicações de diferentes partes do mundo (IEL. *Intercâmbios regulares 1995*.).

2.1.4. E chega-se assim à questão dos **custos**. Segundo o professor e editor Konrad Koerner, em recente *Seminário de Editoração Científica*, promovido pelo CNPq/MPEG, uma revista técnico-científica, para sobreviver comercialmente, deve, para uma tiragem de 700 exemplares, ter venda assegurada por assinatura de 450, e o

¹⁴⁵ Vindo de uma realidade bem distante da nossa, um dos Professores Visitantes no último semestre no Dept. de Lingüística e Filologia da UFRJ, Prof. Yosef Grodzinsky (Universidade de Tel Aviv), comentou que obriga todos os seus alunos da pós-graduação a entregarem os trabalhos em inglês (aliás, escrever em inglês é condição *sine qua non* para ser seu aluno), porque, segundo ele, se escreverem em hebraico não conseguirão projeção no meio acadêmico.

estoque não deve exceder a 150 exemplares. Proporcionalmente, numa tiragem de 1000 exemplares, isto nos daria 600 assinaturas. O **Periódico 2** e o **3** não têm uma assinatura sequer, numa tiragem de 1000 exemplares. (Para o **Periódico 1** evidentemente a questão sequer se põe: três números em 20 anos não criam qualquer interesse em assinaturas). Por quê esses periódicos não têm uma assinatura sequer? Porque — é inacreditável! — há entraves burocráticos, como a simples emissão de um recibo, ou a abertura de uma conta bancária, que impossibilitam a captação de recursos. Somente através de malabarismos burocráticos (como a criação de uma Sociedade dos Amigos da Faculdade de Letras, ou com a movimentação financeira sendo feita em nome de uma gráfica, por exemplo) pode-se fazer o dinheiro da venda do periódico reverter para ele, e não para algum fundo perdido da instituição.

Não se espere muito da venda avulsa em pontos de venda fora do campus. As livrarias aceitam colocar alguns números à venda por uma percentagem em torno de 70% do valor de cada exemplar vendido.

2.1.5. Se é tão difícil fazer a distribuição, por que as tiragens são em média de 1000 exemplares? A resposta usual é: “porque proporcionalmente é mais barato do que 500”. Novamente parece que se tem em mente apenas uma das pontas do processo. E tem-se assim um problema *volumoso*, a saber, onde conseguir estocar os exemplares não vendidos. Alguns exemplares são doados a pesquisadores em visita à Instituição. Ao se tornar um presente, a apresentação, a qualidade do papel empregado ganham peso. Mas isto custa caro, e um orçamento para 1000 exemplares pode ir de R\$9.000,00 a R\$20.000,00 (Honrosa exceção: a *Revista de Estudos da Linguagem*, da UFMG/FALE conseguiu publicar seus últimos 1000 exemplares com R\$2.800,00). Aliás, a FAPESP expressamente critica o luxo nos periódicos especializados¹⁴⁶.

¹⁴⁶ FAPESP. *Auxílio a Periódicos Científicos*. 2ª versão. s.d. [p.7]:

“Apresentação gráfica:

Os periódicos devem ser graficamente bem impressos, com texto e ilustrações legíveis, sem erros de impressão. Devem ser evitadas apresentações luxuosas, não só pelo seu alto custo, como também porque são desnecessárias em periódicos especializados.”

Como sustentar algo tão caro, que não paga a décima parte de seus custos? Uma possibilidade é a utilização das taxas de bancada do CNPq para esse fim: se a manutenção de conceito A para um curso depende em parte da média de publicações por docente, essas taxas podem financiar não somente periódicos, mas também a publicação de livros. A outra possibilidade é solicitar recursos para esse fim diretamente às agências de fomento, que ficariam assim incumbidas de custear não somente a pesquisa e o intercâmbio de pesquisadores, mas também a divulgação desse trabalho. Mas a médio ou a longo prazo cairemos no eterno problema da falta de recursos, porque não há como sustentar produtos tão caros, que praticamente não têm retorno financeiro. Aliás, para conceder apoio, CNPq/FINEP exigem a apresentação da contrapartida financeira da Instituição e/ou de outras fontes (*Programa de Apoio a Publicações Científicas*. [p.3]). E as listas que classificam os periódicos em **prioritários**¹⁴⁷, **importantes, de importância relativa** ou **não importantes** demonstram que os recursos não estão sendo distribuídos apenas mediante solicitação.

3. A coerção a publicar.

Este aspecto é bem mais delicado. Um artigo deve ser o resultado parcial ou final de uma pesquisa, que tem a duração média de 2 a 5 anos, e não um ato de publicar por publicar. Se tomamos como exemplo revistas bem-sucedidas na área de lingüística, como a *NLLT*, ou a *LI*, ou *HL*, ou a brasileira *Papia*, veremos 4 a 6 artigos em média por número. Isto nos leva a um tamanho médio de 20 a 60 pp por artigo. Parte das revistas brasileiras que examinamos têm de 4 a 8pp por artigo. Não são, portanto, **artigos** em sentido pleno, mas **notas**. Quando abrimos uma revista e vemos um artigo de 4 páginas, em que duas são a transcrição do *corpus*, as outras duas um apanhado do que já lemos e relemos, e a conclusão tem 3 linhas, perguntamo-nos se era esse o efeito desejado pela CAPES ao pedir

¹⁴⁷ A FAPESP considerou prioritários na área de letras e lingüística apenas cinco periódicos: *Alfa: Revista de Lingüística* (Araraquara: UNESP), *Cadernos de Estudos Lingüísticos* (Campinas: IEL), *D.E.L.T.A.* (São Paulo: PUC-SP/ ABRALIN), *EPA: Estudos Portugueses e Africanos* (Campinas/ IEL), *Estudos Lingüísticos e Literários* (Belo Horizonte: FALE/UFMG), *Remate de Males* (Campinas: IEL).

produção docente. E de que o CNPq e a FINEP já parecem ter-se dado conta, ao colocar como o primeiro dos requisitos básicos para conceder apoio financeiro a uma revista que os artigos sejam “gerados a partir de pesquisas originais, não divulgadas em outras revistas” (*Programa de Apoio a Publicações Científicas*. [p. 3]).

3. Conclusão

Não estamos sugerindo aqui, para a avaliação de um Curso, a eliminação do quesito “*número médio de artigos por docente/ano*”, ou sua substituição pelo “*número de páginas editadas*”. Mas que o simples número de títulos publicados não seja, por si só, um critério de excelência, para que não se transforme numa medida perversa de qualidade, que gere custos que sejam lógica, ética e financeiramente insustentáveis. Que venha pelo menos combinado à qualidade do periódico.

Creemos que isto vai ao encontro da proposta dos avaliadores do último biênio (“Sugestões de políticas a serem adotadas para cada área”) de que os órgãos governamentais e de fomento apóiem “revistas nacionais da área, especialmente as que tenham procedimento rigoroso de arbitragem, periodicidade regular e distribuição profissional. Deveriam essas revistas estar vinculadas a associações científicas nacionais.”

No *Seminário* do Museu Goeldi, a que atrás nos referimos, um professor da área médica pediu a palavra para dizer que o Brasil não era só Rio e São Paulo, e que os critérios de qualidade que estavam sendo comentados inviabilizavam as revistas, ou, se adotados, seriam fator de desmotivação para os docentes em muitas áreas do País onde tudo é mais difícil, e que ele, enquanto editor, tinha até mesmo de corrigir o português dos artigos a ele enviados. Esta é uma questão muito séria. Convidamos a todos ao debate.

E-mail:

carlota@acd.ufij.br

candida@marajo.ufpa.br

SESSÕES COORDENADAS

AS PROJEÇÕES ACTANCIASAIS EM LEVANTA-TE E ANDA

Flávia Lúcia Espíndola Silva (Mestranda/UFF)

O presente trabalho tem como objeto de análise o editorial da *Folha Universal* intitulado *Levanta-te e anda* e publicado na semana de 04 a 10 de agosto de 1996. A análise será fundamentada na teoria semiótica desenvolvida por Greimas, que estabelece três níveis para a construção do sentido de um texto, a saber: níveis fundamental, narrativo e discursivo.

A *Folha Universal* é um semanário publicado pela Igreja Universal do Reino de Deus. Sua tiragem foi, neste número, de um milhão de exemplares. Sua distribuição é gratuita e dirigida a qualquer cidadão que demonstre interesse.

O editorial questiona os valores da atual Igreja Romana, afirmando que esta demonstra muito mais interesse em reunir ‘*um patrimônio que talvez seja o maior do mundo pertencente a uma Instituição*’ do que em pregar a palavra do Senhor Jesus.

A escolha do editorial deve-se ao fato de ser neste espaço que a opinião do jornal é mais explícita. Tratando-se de editorial de jornal religioso, o texto ganha duplo interesse: revela a posição enunciativa de um sujeito semiótico /jornal/ e apresenta o conjunto de valores e a inserção ideológica do sujeito /Igreja/.

No nível fundamental, estabelecemos como oposição semântica básica os embates entre **materialidade** e **espiritualidade**, que serão figurativizados no nível discursivo como Igreja Romana e Igreja Universal do Reino de Deus, respectivamente. Ainda no nível fundamental, obteremos os termos **salvação** (termo complexo) e **danação** (termo neutro). Relacionando os termos contrários com os seus respectivos contraditórios, obteremos os termos **ateísmo** - ausência total de fé, perda do ‘*poder para operar os milagres*’, total negação de Deus - e **religiosidade** - afirmação de Deus como salvador. O editorial leva a crer que somente abraçando as causas e os valores da IURD estaremos mais próximos de Deus e por ele seremos salvos.

Em *Levanta-te e anda*, há uma negação do termo **materialidade** para afirmar o termo **espiritualidade**. O editorial quer nos fazer acreditar que a doutrina pregada pela IURD não tem vínculos com a luxúria e com a descrença. Ou antes, que se os mantêm é para um fim nobre: a salvação plena, euforizando, desta forma, o termo **religiosidade**.

No nível narrativo, a narrativa básica se configura como:

$S1$ (IURD) \mapsto $S2$ (fiel) \cap Ov (verdadeiros valores da fé)

onde temos um sujeito-manipulador - /IURD/ - que procura convencer o seu destinatário - /fiel/ - de que é detentora dos verdadeiros valores da fé:

Trabalhamos para que isso aconteça como parte comum e rotineira do nosso ministério. Cremos que o Senhor está conosco nesse empreendimento. É a Sua presença e o Seu nome quem dão o poder e autoridade para proclamarmos a salvação plena - no corpo, na alma e no espírito - de todas as pessoas. (§ 11)

É interessante observarmos que, num texto como este que alia o poder de convencimento ao caráter da pregação, o manipulador da narrativa confunde-se com o enunciador do discurso e a análise da narrativa acaba por constituir uma etapa da análise da argumentação.

O editorial coloca a Igreja Universal do Reino de Deus como a mediadora entre o fiel e Deus. É através dos valores da IURD que o fiel alcançará o reino do Céu, ou seja, que conquistará o seu lugar no reino do Céu - livre de qualquer pecado e isento de qualquer provação.

Já no nível discursivo - mais precisamente, na sintaxe discursiva - o sujeito da enunciação, ao se projetar no discurso, cria um efeito de subjetividade através de uma debreagem enunciativa,

ou seja, através de recursos que projetam no enunciado uma primeira pessoa (P4), como, por exemplo, ao utilizar as formas: *'contamos'*, *'percebemos'* e *'trabalhamos'*.

Isto não isenta o editorial de efeito de sentido de objetividade - efeito identificável em algumas marcas deixadas no texto, como no trecho:

Conta-se que Tomás de Aquino, o “doutor angélico” da Igreja Romana (1330 d.C.), ao visitar o Papa Inocêncio IV, este, depois de lhe haver mostrado toda a fabulosa riqueza do Vaticano, disse, fazendo alusão às palavras de Pedro ao coxo da porta Formosa:

- Vês, Tomás? A Igreja não pode mais dizer como nos primeiros dias: *'Não tenho prata nem ouro...'*

- É verdade - confirmou Tomás - também não pode mais dizer ao coxo: *'Levanta-te e anda'*.

Neste trecho, o enunciador lança mão de um processo de debreagem enunciativa, projetando um **ele-lá-então** que produz uma ilusão discursiva de afastamento dos fatos e um efeito de sentido de objetividade para narrá-los.

Neste trecho, utiliza-se um dos recursos para a obtenção do efeito de sentido de objetividade: a utilização da voz do senso comum, eximindo-se - assim - o enunciador de qualquer responsabilidade sobre o que está sendo dito e atribuindo autoridade ao editorial. Ao indeterminar o sujeito utilizando-se *conta-se*, o enunciador cria uma narrativa do tipo “era uma vez”.

Ainda, neste trecho, podemos observar a utilização do mecanismo de debreagem interna. Esta debreagem de segundo grau ocorre quando o enunciador dá a palavra a Tomás de Aquino e ao Papa Inocêncio IV, transformados - respectivamente - numa 1ª e 2ª pessoas do enunciado do diálogo recuperado pela enunciação. Ao

utilizar o discurso direto, o enunciador produz um simulacro de um diálogo que teria existido entre os dois, criando - desta forma - um efeito de sentido de verdade.

Ao citar as palavras de Pedro (Atos 3.6), o enunciador se qualifica por ter conhecimento do Evangelho. O enunciador se qualifica - mais uma vez - ao intitular Tomás de Aquino como “*doutor angélico*”, pois mostra conhecer a história da Igreja Católica e a importância de Tomás de Aquino na construção desta história.

O trecho destacado acima é uma ilustração para a afirmação feita mais adiante :

Na história que contamos, percebemos uma grande verdade: à medida que a Igreja foi crescendo, adquirindo poder e acumulando tesouros, foi perdendo a fé.(§ 4)

A ilustração é um recurso argumentativo utilizado pelo enunciador para comprovar a verdade enunciada, ou seja, através do diálogo entre Tomás de Aquino e Papa Inocêncio IV, no qual este fala da riqueza da Igreja Católica e aquele, da falta de fé, o editorial comprova que a Igreja Católica - figurativização do termo **materialidade** - trocou os seus valores primitivos - fé e simplicidade - pelos valores ditos modernos - descrença e riqueza.

Ao criar uma ilusão discursiva de objetividade com a ilustração, o editorial mascara um distanciamento da enunciação, neutralizando-a, e eximindo-se da responsabilidade pela afirmação de que a Igreja Católica não cumpre mais o papel de representante legítima do Senhor Jesus. O editorial está transmitindo a opinião de pessoas ligadas a esta Igreja e, portanto, autorizadas e qualificadas para proferir tal afirmação. Afinal, quem melhor do que o chefe maior desta Igreja para fazê-la ?

Com a utilização da forma verbal *contamos*, o enunciador cria um efeito de sentido de subjetividade. Ao dizer **nós**, o enunciador se insere no discurso, projetando suas reflexões sobre o

tema discutido, assim, em: *‘Na história que contamos, percebemos uma grande verdade(...)’*.

O enunciador utiliza - então - a debreagem enunciativa. O efeito de sentido de subjetividade fica mais marcante quando o enunciador emprega a primeira pessoa do singular no trecho:

Dou graças a Deus , porque pela Sua infinita bondade e misericórdia, nesse “mundo de lágrimas”, ainda se consegue sorrir.(§ 8)

As marcas de subjetividade também se mostram pelas escolhas de léxico feitas pelo enunciador, isto é, o enunciador cria um efeito de sentido de subjetividade ao empregar determinados termos :

(...) toda a fabulosa riqueza do Vaticano
(...)
(...) a verdadeira Igreja de Jesus Cristo (...)

Através de escolhas desse tipo, o enunciador expõe os seus juízos de valores. A riqueza do Vaticano, na sua opinião, não é uma riqueza qualquer. É uma riqueza de muitas cifras e - mais que isso - é uma riqueza que encanta e que seduz.

A todo momento, o enunciador está demonstrando ao enunciatário ser qualificado para falar. Seja através do conhecimento do Evangelho, seja através do conhecimento da passagem da vida de Tomás de Aquino, seja através da escolha de léxico, o enunciador está sempre dizendo ao seu enunciatário: confie em mim, pois eu sei das verdades. O enunciador está sempre tentando convencer o enunciatário de que é o ‘dono da verdade’.

Na frase: *‘Estamos fazendo o que Deus mandou que fizéssemos’* (§ 9), o enunciador também está se qualificando, uma vez que o editorial pertence à Folha Universal e esta, por sua vez, à IURD. Explicamos melhor: o editorial afirma que cabe à IURD-

figurativização do termo espiritualidade - a missão de espalhar por esse *'mundo de lágrimas'* a palavra de Deus. Não foi uma escolha da IURD; quem a escolheu foi Deus. E a este, ninguém questiona.

A qualificação do enunciador também está presente no trecho:

Estamos orando para que a verdadeira Igreja de Jesus Cristo possa dizer sempre com fé e convicção: "*Não possuo nem prata nem ouro, mas o que tenho, isso te dou: em nome de Jesus Cristo, o Nazareno, anda!*"(Atos 3.6). (§ 11),

quando o enunciador afirma ser a IURD a *'verdadeira Igreja de Jesus Cristo'*. Ao optar pelo termo *verdadeira*, o enunciador não exclui a existência de outras Igrejas, porém a única reconhecida por Deus é ela. A IURD é - na leitura do enunciador - a única capaz de operar os milagres da fé. Esta qualificação da IURD para operar milagres de fé temos explícita quando o enunciador afirma:

Queremos ouro e prata, mas para usá-los na obra de Deus, ampliando a ação evangelística, a fim de levantar os coxos e fazê-los andar perfeitamente. Desejamos ver os enfermos curados e os oprimidos pelo diabo totalmente libertados. (§11)

As figuras do ouro e da prata reforçam a idéia de espiritualidade da IURD. Segundo o enunciador, o ouro e a prata serviriam a um fim nobre: a salvação dos enfermos e dos oprimidos. A idéia de riqueza da IURD opõe-se à da Igreja Católica. O ouro e a prata da IURD são os seus fiéis libertos de toda e qualquer opressão, doença ou pecado; enfim, o ouro e a prata da IURD são os seus fiéis salvos. Enquanto que o ouro e a prata da Igreja Católica materializam-se em *'grandes catedrais que com seu luxo e riqueza'* abrigam pessoas interessadas no poder temporal.

Será a salvação plena o ouro e a prata desejado pela IURD? Lembramo-nos aqui das denúncias do pastor Carlos Magno, em fins de 1995, nas quais acusava o bispo Macedo de estelionato, entre outras falcatruas. Com um patrimônio que engloba redes de televisão, imóveis no Brasil e no exterior, várias rádios, bancos, entre outros, a IURD é a empresa que mais cresce nestes anos de muitos planos econômicos e pouca estabilidade financeira. De acordo com reportagem em **O Globo** de 27 de outubro de 1995, a IURD tinha - naquela época - um rendimento de 850 milhões de dólares, sem descontar um mísero centavo de imposto. As ovelhas guiadas pelo bispo Macedo são muitas, porém as que merecem 'salvação' são escolhidas a dedo. Para estas poucas ovelhas, o 'Reino do Céu' já abriu suas portas. E, enquanto não ouvem o chamado divino, estas ovelhas desfrutam dos paraísos terrestres com muito dinheiro no bolso.

ANÁLISE SEMIÓTICA DA POESIA "A CRISTO S. N. CRUCIFICADO, ESTANDO O POETA NA ÚLTIMA HORA DE SUA VIDA" DE GREGÓRIO DE MATOS GUERRA

**Eliane Oliveira de Vasconcelos
(Universidade Federal Fluminense)**

Vou apresentar aqui a análise semiótica de um poema de Gregório de Matos, "A Cristo S. N. Crucificado, Estando o Poeta na Última Hora de Sua Vida".

Tendo nascido na Bahia, em 1623, e falecido em Pernambuco, em 1696, entrou para a história da literatura brasileira como um poeta satírico que dirigia suas poesias à nobreza, ao clero e ao mestiço.

Sua poesia é dividida pelos estudiosos em três correntes: a sacra, a lírica e a satírica. Embora se notabilizasse mais como poeta satírico, chegando inclusive a ser chamado de o "Boca do Inferno", sua poesia lírica e sacra, enquanto produção valiosíssima, constitui atraente objeto de estudo da literatura e da análise do discurso.

Com o intuito de compreendê-la sob uma perspectiva semiótica, apresentamos a poesia por nós selecionada:

A Cristo S. N. Crucificado,
Estando o Poeta a Última Hora
de Sua Vida.

Meu Deus, que estais pendendo em um madeiro,
Em cuja lei protesto de viver
Em cuja santa lei hei de morrer
Animoso, constante, firme, e inteiro.
Neste lance, por ser o derradeiro,
Pois vejo a minha vida anoitecer,
É, meu Jesus, a hora de se ver
A brandura de um Pai manso Cordeiro.

Mui grande é vosso amor, e meu delito,
 Porém pode ter fim todo o pecar,
 E não o vosso amor, que é infinito.
 Esta razão me obriga a confiar,
 Que por mais que pequei, neste conflito
 espero em vosso amor de me salvar.

Para analisar o poema, vou me valer da teoria semiótica de base greimasiana.

Na análise semiótica, o *percurso gerativo de sentido* depreende-se em três níveis: o fundamental, o narrativo e o discursivo. A cada um corresponde um componente sintático e outro semântico.

No nível fundamental, a significação, enquanto oposição semântica mínima, revela-se como estrutura profunda e elementar, base de sustentação das demais etapas do percurso gerativo. A seleção de elementos recorrentes no texto permite o reconhecimento de campos semânticos e a identificação de dois opostos fundamentais, que possam ser representados no quadrado semiótico, modelo lógico operacional da análise semiótica no nível fundamental.

Na poesia de Gregório de Matos, o par / divindade / vs. / humanidade / surge, assim, como a significação mínima do texto, depreendida a partir dos elementos enunciados. Projetados no quadrado, os contrários geram os seus contraditórios. As relações entre os eixos assim constituídos geram novos termos e relações. Vejamos:



Temos, no poema, uma relação entre a graça divina e o homem pecador, construídas a partir dos termos e relações aqui representados. Divindade e humanidade instauram a relação de

religiosidade, termo complexo do quadrado, por, justamente, abranger a constituição semântica dos dois opostos que lhe deram origem. Na outra ponta, o eixo contrário constituído dos contraditórios / não humanidade // não divindade/ marca a relação que instaura o termo neutro / ausência de religião /, configurando-se, assim, um contexto cristão minimamente representado no quadrado. Se é da relação do homem com Deus que surge a religiosidade, é da ausência das qualidades de ser humano ou de ser Deus que surge a descrença, o agnosticismo, a ausência de sentimento religioso.

Este rápido panorama de nível fundamental nos forneceu alguns elementos para dar mais um passo à frente na reconstituição do percurso gerativo do sentido do texto gregoriano e chegar já ao seu Plano Narrativo, que se organiza como uma sucessão de *enunciados de estado e de fazer*.

A relação que une um sujeito (homem) a um objeto valor (pecado) configura o enunciado de estado inicial, ao passo que a relação de transformação desse enunciado inicial configura o enunciado de fazer, com a entrada em cena de um S2 (Jesus) : S1 (homem) tenta, por sedução e/ou provocação, induzir S2 (Jesus) a perdoá-lo de seus pecados, para que ele possa passar a um estado final de disjunção com o pecado.

A sucessividade dos enunciados constrói programas que se organizam na seqüência canônica de etapas conhecidas como *manipulação, competência, performance e sanção* superficialmente comentados a seguir.

Encarando os sujeitos como *destinador e destinatário*, já que na tentativa de modalizar o outro, S1 doa valores a S2, a manipulação se dá quando o destinador (homem) modaliza, pelo *dever* e pelo *poder*, o destinatário (Jesus) para que este o salve.

É uma manipulação, como já dissemos, por *provocação e/ou sedução*:

"É, meu Jesus, a hora de se ver

A brandura de um Pai manso Cordeiro."

"Porém pode ter fim todo o pecar,

E não o vosso amor, que é infinito."

O que aferimos dos exemplos acima é que S1 manipula S2, construindo sua competência como um dever. S1 alerta S2 de que perdoar é sua natureza e função.

A provocação de S1, que alerta S2 para a competência do seu dever, constitui o ponto instigante do texto, pois notamos que não se trata apenas de um pecador arrependido, e atemorizado pela imagem de um Deus, que poderá absolvê-lo ou condená-lo; ao contrário, trata-se de um pecador que manipula o "Pai", que dele se apossa (como nos mostra o uso do possessivo em "meu Deus", "meu Jesus") para desafιά-lo a cumprir o dever de perdoar-lhe os pecados.

Sobre a sanção, notamos que, na narrativa em questão, é uma etapa pressuposta. S1 "espera" salvar-se pois o amor infinito de Jesus assim deverá determinar. Ela expressa, assim um julgamento positivo de S1 em relação à performance de S2.

Acreditamos serem esses os aspectos mais relevantes na construção do plano narrativo tal qual se nos apresenta. Por isso, e, também, obrigados pelo caráter necessariamente sintético de nosso trabalho, abandonamos os outros mecanismos e passamos a focar o nível discursivo, onde os esquemas narrativos são retomados por um sujeito da enunciação que, discursivizando as estruturas sêmio-narrativas sob a forma de poema, faz determinadas escolhas de pessoa, tempo, espaço, temas e figuras para, através de uma ilusão de realidade, fazer crer o enunciatário.

Comentando sucintamente alguns dispositivos de relação argumentativa entre enunciador e enunciatário, vemos que, no ato de construção do discurso em questão, há uma *debreagem enunciativa* forjando o efeito de sentido de subjetividade.

Através dela o sujeito da enunciação se instala como um eu, num espaço do "aqui" e no tempo de "agora", assume a palavra em discurso direto, criando, com isso, a ilusão discursiva de um diálogo verdadeiramente acontecido entre os atores figurativizados como pecador e como Deus.

Enquanto mecanismo da sintaxe discursiva, tal *debreagem enunciativa* pode produzir no discurso efeitos múltiplos. Neste texto, propicia, especialmente, a ilusão discursiva de que a situação mostrada reflete uma realidade de caráter subjetivo.

Assim, vemos um destinador (homem pecador) projetar-se em 1ª pessoa, falando diretamente com o destinatário (Deus) que não retruca. Deus não tem a palavra neste poema, a não ser a palavra disseminada nas promessas do cristianismo que surge na fala do destinador:

"A brandura de um Pai manso Cordeiro."

(. . .)

"Espero em vosso amor de me salvar"

Ao mesmo tempo, esse destinatário é o enunciador do discurso:

Enunciador (poeta) → Enunciatário (leitor).

Por outro lado, no âmbito da semântica discursiva, a tematização e a figurativização devem ser avaliadas também como mecanismos de criação da coerência discursiva. Reforçam o caráter argumentativo do texto ao criarem o efeito de sentido de realidade.

Sobre essa ilusão de realidade, importa dizer, ainda, que está estritamente ligada à verdade do enunciador. Diz respeito à maneira como ele crê verdadeira a relação cristã homem/Deus, como acredita ou desacredita nela.

Dessa forma, visando construí-la coerentemente para "vendê-la" como verdade ao enunciatário, o sujeito da enunciação "espalha" estrategicamente variados temas, tais como a finitude do ser, a religiosidade, a culpa, a fé, a bondade e a perfeição divinas, recobrando-os no texto com figuras diversificadas e correntes do universo cristão, como as que seguem abaixo:

Para a finitude do ser: morrer, derradeiro, anoitecer, fim, lance, hora, conflito etc;

Para a religiosidade cristã: Deus, Jesus, madeiro, pendente, santa lei, Pai, cadeiro, pescar, salvar etc;

Para o pecado e a culpa: delito, pecar, pequei, conflito etc;

Para a fé: Meu Deus, protesto de viver, hei de morrer, animoso, constante, firme, inteiro etc;

Para a bondade e a perfeição de Deus: brandura, santa, Pai manso cordeiro, mui grande, amor infinito etc.

A partir dessas escolhas (debreagem, temas, figuras, etc) vemos a transformação das estruturas narrativas em estruturas discursivas, buscando atender a um contrato que, enquanto verdade do enunciador, regule as relações entre ele e o enunciatário, para ganhar a adesão desse último.

Essa relação cria um contrato veridictório: o enunciador quer fazer parecer verdadeiro o que diz e o enunciatário deve acreditar que o que ele diz é verdadeiro. Usando o discurso argumentativo das asserções, o enunciador impõe ao enunciatário suas concepções de Deus, pecado e absolvição. Ainda que falando em la pessoa, faz assertivas que têm caráter de afirmação de verdades consensuais:

"Mui grande é vosso amor, e meu delito,
Porém pode ter fim todo o pecar,
E não o vosso amor, que é infinito.
Esta razão me obriga a confiar,
Que por mais que pequei, neste conflito
espero em vosso amor de me salvar."

Porque são apresentadas como verdadeiras, as afirmações (ao mesmo tempo em que determina papel temático de Deus como aquele que absolve) pretendem convencer o enunciatário do discurso (potencial leitor do poema) tanto da naturalidade do ato de pecar quanto da obrigatoriedade da absolvição. Assim seja.

BIBLIOGRAFIA

1. AYALA, Walmir. *Antologia Poética de Gregório de Matos*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1991.
2. BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria Semiótica do Texto*. São Paulo: Ática, 1990.
3. FIORIN, José Luiz. *Elementos de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1989.

UMA SANÇÃO POSITIVA À ARGUMENTAÇÃO DE CAIO FÁBIO D'ARAÚJO FILHO EM "CRESCER EM TEMPOS DE CRISE"

Gileade Pereira de Godoi - UFF

Baseando-me na Teoria Semiótica do texto, de base greimasiana, decidi analisar o texto "Crescer em tempos de crise", escrito em 1992 pelo Rev. Caio Fábio D'Araújo Filho e publicado na revista *A Bíblia no Brasil*. Apesar de a teoria semiótica asseverar que qualquer texto é passível de ser analisado usando-se sua metodologia, considerei-o o mais adequado para tal, já que levei em conta, em um segundo momento mais reflexivo da escolha do texto, que eu apenas começava a engatinhar pelos percursos semióticos, não tendo portanto a mesma visão de quem já anda, corre e salta, tendo portanto seu campo visual mais alargado e a percepção mais aguçada.

Na análise do texto em questão considerei a argumentação como uma sucessão de Programas Narrativos (PN de agora em diante) que construiriam assim sua teia discursiva. Deti-me apenas na identificação e análise do encadeamento desses PN para mostrar a possibilidade introdutória de uma análise semiótica da argumentação. Uma análise mais aprofundada requereria a observação dos mecanismos especificamente discursivos, a saber: as posições de pessoa, tempo e espaço e os procedimentos de figurativização e tematização da semântica discursiva, que serão aqui preteridos em função do meu desejo de concentrar-me nessa introdução dos PN como processos argumentativos.

O texto em questão segue transcrito abaixo juntamente com o trecho referente ao capítulo 11, versículos de 1 a 8 do livro de Eclesiastes, usado por Caio Fábio como suporte argumentativo.

Texto I

Façamos o que é bom no tempo oportuno

- 1 Lança o teu pão sobre as águas, porque depois de muitos dias o acharás.
- 2 Reparte com sete, e ainda com oito, porque não sabes que mal sobrevirá à terra.
- 3 Estando as nuvens cheias, derramam aguaceiro sobre a terra: caindo a árvore para o sul, ou para o norte, no lugar em que a árvore cair aí ficará.
- 4 Quem somente observa o vento, nunca semeará, e o que olha para ver as nuvens nunca segará.
- 5 Assim como tu não sabes qual o caminho do vento, nem como se formam os ossos no ventre da mulher grávida, assim também tu não sabes as obras de Deus, que faz todas as coisas.
- 6 Pela manhã semeia a tua semente, e à tarde não retires a tua mão, porque tu não sabes qual prosperará: se esta, se aquela, ou se ambas igualmente serão boas.
- 7 Verdadeiramente suave é a luz, e agradável é aos olhos ver o sol.
- 8 Mas ainda que o homem viva muitos anos, regozije-se em todos eles, contudo deve lembrar-se de que há dias de trevas, porque serão muitos. Tudo quanto sucede é vaidade.

(Eclesiastes, 11: 1-8)

Texto II:

Crescer em tempo de crise

Caio Fábio D' Araújo Filho

Para algumas pessoas, o texto de Eclesiastes em 11:1-8 pode soar extremamente irreal num tempo de inflação, recessão e incertezas como o nosso. No entanto, é justamente em momentos históricos como este que estamos vivendo que a coragem sábia expressa nessa passagem das Escrituras é mais necessária.

O importante é observar que ela traz estímulos para que se invista apesar da crise. Quando as coisas não vão bem, devemos lançar, repartir e semear, ensina ali a Bíblia. As razões para que

assim o façamos não são mais do que quatro. Cada uma delas, contudo, vem carregada com a energia criadora das promessas de Deus.

Em primeiro lugar, a Bíblia afirma que todo investimento feito em fé tem retorno certo, mesmo que não seja imediato: "Lança o teu pão sobre as águas, porque depois de muitos dias o acharás" (11:1). Você lança o pão nas águas. O pão desaparece. Um dia, entretanto, ele voltará. Pode ser que volte na forma de um peixe, que dele se alimentou. Afinal, pães e peixes são sempre uma boa receita de milagre. Você não sabe como achará o seu pão, mas sabe que de alguma forma irá encontrá-lo. Porém só os que têm fé apostam na vida com essa ousadia.

A segunda razão para investir em tempo de crise é que o mal é uma certeza na vida, enquanto que o bem é apenas uma possibilidade criada pelos corações generosos. "Reparte com sete, e ainda com oito, porque não sabes que mal sobrevirá à terra" (11:2). Você não sabe que tipo de mal pode esperar - mas sabe que algum mal sobrevirá. E a razão dessa certeza é que, na vida, o mal se apresenta como os fenômenos naturais: o que é, é. "Estando as nuvens cheias, derramam aguaceiro sobre a terra: caindo a árvore para o sul, ou para o norte, no lugar em que cair aí ficará" (11:3). Em outras palavras: faça o bem porque o mal é "natural" neste mundo caído. Além disso, o mal traz consigo o germe da fatalidade. O mal já existe. Criar o bem é responsabilidade de cada um de nós.

O terceiro motivo para investir em tempo de crise é que todo investimento tem de ser feito em fé, porque a vida quase sempre pinta cenários que desaconselham investimentos. "Quem somente observa o vento nunca semeará, e o que olha para ver as nuvens nunca segará" (11:4). É a fé que faz você investir - mesmo que o cenário em volta mostre um prelúdio de tempestade. Já se ouve o ribombar do trovão, já se vê o corte elétrico do relâmpago no véu escuro do céu, já se sente o vento com cheiro de chuva, mas mesmo assim se joga a semente. Quem sabe? Talvez não chova. Pode ser que as sementes brotem, apesar do aguaceiro. Enfim, não se sabe. "Assim como tu não sabes qual o caminho do vento, nem como se formam os ossos no ventre da mulher grávida, assim também tu não sabes as obras de Deus, que fez todas as coisas

(11:5). Ora, é por tudo isso que se recomenda que se invista com fé e esperança. O pior que pode acontecer é não brotar. Mas, se você não semear, nenhuma semente terá sequer a chance de germinar.

E por último, deve-se investir em tempo de crise porque todo o significado da existência humana vem do ato de colocar as forças naquilo que produz uma alegria maior do que a dor: "Ainda que o homem viva muitos anos, regozije-se em todos eles, contudo deve lembrar-se de que há dias de trevas, porque serão muitos. Tudo quanto sucede é vaidade" (11:8). É essa a única maneira de fazer com que tudo quanto acontece à nossa vida não seja "mera vaidade". O resto é vaidade. E é óbvio que dentre as alegrias humanas a mais profunda é aquela que resulta do altruísmo. Investir em gente e em coisas capazes de amenizar o sofrimento dos outros, é, sem dúvida, aquilo que mais pode perpetuar a felicidade no coração humano.

Não podemos esperar o Brasil melhorar a fim de que decidamos investir nosso esforço, dinheiro, talentos, projetos, sonhos e esperanças. O País só está como está porque os que têm mais possibilidades de investir têm quase sempre sido aqueles que escondem o pão, não compartilham os recursos e guardam sementes que poderiam florescer em vida e esperança na existência de outros.

Fica aqui o desafio da louca sabedoria de Eclesiastes: em tempo de crise, invista mais do que em tempo de quietude, pois é na crise que o que você tem pode fazer a diferença entre a vida e a morte para os que nada têm.

Caio Fábio D'Araújo Filho é pastor presbiteriano, Presidente da Vinde (Visão Nacional de Evangelização) e Presidente da A.E.B.

A Bíblia no Brasil, abril, maio, junho 1992

Pode-se dizer que o primeiro nível de construção desse texto está fora dele. Partimos dessa pressuposição devido ao fato de o texto em questão ser, de certa forma, uma análise de um outro texto. Definiríamos então que o manipulador do texto II foi, em um

primeiro momento, o sujeito de estado (leitor) do texto I, e, tendo entrado em conjunção com os valores ali apresentados, passa então a assumir o papel de manipulador/enunciador figurativizado como o pastor Caio Fábio no texto II.

Sabe-se que as pessoas em geral não estão dispostas a investir, a semear quando "já se ouve o ribombar do trovão", quando "já se vê o corte elétrico do relâmpago no véu escuro do céu", quando "já se sente o vento com cheiro de chuva". O receio de investir ante essas circunstâncias caracteriza um estado de disjunção do sujeito leitor com o objeto investimento.

Temos então um enunciado de fazer (o texto de Eclesiastes retomado pelo manipulador do texto II) intencionando transformar um sujeito atualizado, portanto em disjunção com o objeto investimento, em sujeito realizado, conseqüentemente em conjunção com o mesmo, para que venha a querer-fazer (investir em tempo de crise).

Considerando todo o texto de Eclesiastes como um enunciado de fazer maior, podemos desdobrá-lo em sub-enunciados. Trata-se de um programa de doação de valores modais, que torna o sujeito apto para agir. Há então a função F (investir), e um S1 agindo sobre um S2 e dotando-o do valor modal poder-fazer: F (investir) [S1 > (S2 Ovm)].

Os sub-enunciados de fazer do texto de Eclesiastes são os versículos (1, 2, 3, 4, 5 e 8) que são citados pelo enunciador e que funcionam como os saberes que o manipulador doa ao sujeito (S2), e que resultarão mais tarde em quatro dos cinco Programas Narrativos (PN) que formam o esqueleto do texto.

O destinador-manipulador é "quem determina os valores, que serão visados pelo sujeito ou valor dos valores - competência semântica do sujeito - e quem dota o sujeito dos valores modais necessários ao fazer - competência modal do sujeito" (Barros, 1988:37). Pode-se dizer, em relação à competência semântica, que o manipulador diz da importância do valor que tem o investimento usando o primeiro sub-enunciado de fazer: "Lança o teu pão sobre as águas, porque depois de muitos dias o acharás" e acrescentando, numa interpretação do seu instrumento de manipulação, que "todo investimento feito em fé tem retorno certo".

O texto do Rev. Caio Fábio funda-se em um Programa Narrativo de base, cuja função é a de melhorar o país. Para isto há um sujeito S1 (Caio Fábio), agindo sobre um sujeito S2 (leitor) a fim de levá-lo a entrar em conjunção com o Objeto-valor (investir apesar da crise). Para fazer com que o leitor atinja este estado de conjunção com o investimento em período de recessão, que é o objetivo maior do texto, constrói-se um percurso gerador de sentido através da seqüência dos PN explicitados a seguir, e que provocam recursos argumentativos bastante semelhantes, mas com alguma variação:

PN1: levar o leitor a apostar na vida com ousadia, mostrando assim possuir fé.

F (investir) [S1 (Caio Fábio) > S2 (leitor) Ov (fé)].

O destinador-manipulador S1 inicia seu texto apontando o som irreal que pode apresentar o texto de Eclesiastes. Valendo-se porém de uma estrutura oracional adversativa, caracteriza como sábia a coragem ali expressa, ressaltando que em momentos históricos de crise é que ela é mais necessária. Antes de legitimar com os versículos o que vai dizer, faz um resumo da passagem que tomará como referência para desenvolver sua argumentação: "Quando as coisas não vão bem, devemos lançar, repartir e semear, ensina ali a Bíblia". Partindo da afirmação de que há quatro razões para que assim o façamos, assegura que cada uma delas "vem carregada com a energia criadora das promessas de Deus". Ora, afirmando que há razões para que se invista em momentos de crise, e que se assim for feito haverá uma recompensa (que é uma promessa divina e portanto não falha), o destinador-manipulador cria todo um ambiente propício à transformação do estado disjuntivo em que se encontra o destinatário, em um estado conjuntivo.

As figuras de manipulação aqui presentes são as da sedução e tentação. O manipulador seduz o sujeito induzindo-o a investir seus sonhos, tentando-o com as promessas divinas: "Lança o teu pão sobre as águas porque depois de muitos dias o acharás". Há no trecho um claro desafio. Só se saberá se o pão lançado às

águas será realmente reencontrado (promessa) se forem tomadas como verdadeiras as palavras do Pregador¹⁴⁸ e aceito o desafio (contrato fiduciário), levando assim o sujeito a querer-fazer.

Correspondendo à segunda razão para se investir em tempos de crise, temos:

PN2: (levar o leitor a criar o bem, repartindo o pão, provando assim sua generosidade) F (compartilhar) [S1 (Caio Fábio) > S2 (leitor) Ov (generosidade)]

Aqui os versículos que servem como respaldo são o 2 e 3. No versículo 2 o enunciador identifica o mal como algo que possui em si o germe da fatalidade pois se Eclesiastes afirma que "não sabes que mal sobrevirá à terra" , isso significa "que algum mal sobrevirá". O versículo 3, por conseguinte o imediatamente subsequente ao que afirma ser o mal uma certeza, fala dos fenômenos naturais: "Estando as nuvens cheias, derramam aguaceiro sobre a terra...)". O enunciador associa imediatamente os dois versículos e nos explicita a comparação feita pelo Pregador: do mesmo modo que aquele é um fenômeno natural, também o mal é "natural" neste mundo caído, e "criar o bem é responsabilidade de cada um de nós". Dessa vez o recurso usado foi, como no Pn1, iniciar a argumentação com uma afirmativa que instigasse o sujeito. É o que faz quando afirma que "o bem é apenas uma possibilidade criada pelos corações generosos".

No contexto sócio-cultural em que vivemos, a generosidade - ainda que não farta - é uma virtude louvável, enquanto a mesquinhez e a avareza são características reprováveis, censuráveis. O esforço do destinador-manipulador está em levar o sujeito a um estado de convergência com o Ov generosidade. Sua argumentação reside em classificar de generoso aquele que reparte o pão e cria o bem, levando assim o sujeito a um estado de disposição para essas ações a fim de ser sancionado como generoso.

¹⁴⁸ Pregador é o outro nome dado ao livro de Eclesiastes

O texto continua a ser costurado introduzindo-se o terceiro Programa Narrativo:

PN3: (levar o leitor a semear para que alguma semente tenha a chance de germinar)

Função (investir apesar da tempestade) [S1 (Caio Fábio)
> S2 (leitor) Ov. (fé, esperança, condescendência)].

O manipulador chama a atenção para o fato de a vida quase sempre pintar um cenário que desaconselha investimentos. Dessa vez suscita no leitor um questionamento: "Será que devo esperar, então, um cenário que se mostre propício a investimentos?". Sabendo que sua primeira afirmação poderia causar tal questionamento, inicia sua segunda frase deste percurso com o texto de Eclesiastes (v. 4), que responde essa questão: "Quem somente observa o vento, nunca semeará, e o que olha para ver as nuvens nunca segará".

O manipulador desperta no sujeito a fé, valor necessário à ação de semear. "É a fé que faz você investir - mesmo que o cenário em volta mostre um prelúdio de tempestade". "O pior que pode acontecer é não brotar. Mas se você não semear, nenhuma semente terá sequer a chance de germinar". A importância de se ter fé para investir já havia sido relevada no PN1, no qual o manipulador afirma que todo investimento feito em fé tem retorno certo.

Na doação de competência semântica busca-se o estabelecimento de um contrato fiduciário através de um fazer persuasivo, conseguido sempre através da autoridade bíblica do texto eclesialístico, e através do fato de o destinador-manipulador ser um pastor conhecido, não só no meio evangélico, sendo considerado alguém confiável, o que facilita o estabelecimento do contrato fiduciário (adesão do destinatário). Entram ainda como fatores de legitimação do destinador-manipulador suas credenciais registradas no rodapé da página: "pastor presbiteriano, Presidente da Vinde (Visão Nacional de Evangelização) e Presidente da A.Ev.B (Associação Evangélica Brasileira).

Em "Crescer em tempo de crise" o sujeito recebe o valor necessário à sua competência, no entanto não há a *performance* nem a sanção, visto tratar-se de um sujeito virtual que não se concretiza no texto. Ambas só podem ser percebidas como pressuposição.

A fé é a argumentação mais forte que o destinador-manipulador usa, pois constitui o Ov do PN1 e do PN3, sendo que neste ele é acrescido dos valores esperança e condescendência, este último não explicitado, mas deduzível. Estando em conjunção com esses três objetos-valor o sujeito será capaz de, apesar da tempestade, semear, pois quererá reivindicar para si os valores fé, esperança e também condescendência com a situação, já que terá dado a alguma semente a chance de germinar.

Os PN4 e 5 foram desdobrados em dois apenas para que melhor se percebesse esquematicamente a geração de sentidos no interior do percurso narrativo, pois na prática o destinador-manipulador mistura os dois PNs.

PN4: levar o sujeito a investir suas forças em algo que produza alegria maior que a dor.

F: (investir em gente e em coisas capazes de amenizar o sofrimento dos outros) [S1 (Caio Fábio) > S2 (leitor) Ov. (altruísmo)]

PN5: levar o sujeito a investir esforço, dinheiro, talentos, projetos sonhos e esperança.

F: (florescer em vida e esperança na existência dos outros fazendo a diferença entre a vida e a morte para os que nada têm) [S1 (Caio Fábio) > S2 (leitor) Ov. (ser útil, ser importante)].

O PN4 baseia-se no enunciado de fazer "Ainda que o homem viva muitos anos, regozije-se em todos eles, contudo deve lembrar-se de que há dias de trevas, porque serão muitos. Tudo quanto sucede é vaidade" (v. 4). Na escolha da seqüência oracional feita pelo destinador-manipulador esse enunciado vem logo após

sua afirmação de que "todo significado da existência humana vem do ato de colocar as forças naquilo que produz uma alegria maior do que a dor. Assim fazendo sugere que, para que o homem regozije-se em todos os anos de sua vida, é preciso que faça isso. "Tudo quanto sucede é vaidade". Se apesar da crise o sujeito "investir em gente e em coisas capazes de amenizar o sofrimento dos outros" ele poderá perpetuar a felicidade em seu coração, porque "é óbvio que dentre as alegrias humanas a mais profunda é aquela que resulta do altruísmo", afirma o destinador-manipulador. Ter sido tão contundente ao usar a expressão "é óbvio", faz inibir qualquer questionamento, pois não se questiona sobre algo que é óbvio. Tal procedimento fará com que o sujeito queira o Ov. altruísmo, o que o levará a executar o referido investimento.

Investir em tempo de crise pode fazer melhorar o país. O não investimento redundará, pois, na permanência de inflação, recessão e incertezas, que é o estado do país, inicialmente descrito no texto em questão: "O País só está como está porque os que têm mais possibilidade de investir têm quase sempre sido aqueles que escondem o pão, não compartilham os recursos e guardam sementes que poderiam florescer em vida e esperança na existência dos outros". Não investir significa ser responsável pela falta de esperança e mesmo pela morte de outrem. Significa ser inútil, sem importância - o contrário dos Ovs descritos no PN5. Como no auditório universal o sujeito está quase sempre em conjunção com valores tais quais utilidade e importância (status), é provável a eficácia da argumentação.

Caio Fábio, nosso destinador-manipulador, procura todo o tempo a adesão por parte do destinatário à sua tese - apropriada de Eclesiastes - de que é necessário que se invista em tempos de crise.

Todo discurso é dirigido a um auditório (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 1970, apud Barros, 1988) e os recursos argumentativos variam em função do mesmo. Malgrado ser uma mensagem universal, que visa portanto atingir todos e, principalmente, aqueles "que têm mais possibilidade de investir", o recurso argumentativo de persuasão e de marca veridictória usado é o texto bíblico. Isto porque esse discurso é veiculado em uma revista evangélica que tem, portanto, o poder de alcance limitado praticamente a esse público. Ora, o cristão evangélico tem a Bíblia

como sua "regra de fé e prática" e confia na inspiração divina de seu texto. Se um enunciador pretende a adesão de um auditório evangélico e demonstra que o que defende tem base e suporte bíblicos, sua possibilidade de conseguir a adesão desse público é muito provável, independente do poder de investimento do leitor alcançado. Não se pode estimar integral a adesão porque influenciará sem dúvida, entre outros fatores, o julgamento que será feito do uso do texto bíblico pelo enunciador. "Em que contexto aquele trecho foi usado na Bíblia?", "Na cultura em que foi escrito e para a qual foi escrito, que significações teriam?" são questões que surgirão e, de acordo com as conclusões a que chegarem os destinatários - que nesse momento terão um papel de julgadores, sancionando ou não a capacidade interpretativa do destinador - serão ou não convencidos pela argumentação.

O destinador-manipulador pode prever reações a partir da avaliação de seu auditório. No caso do auditório em questão - praticamente composto apenas de evangélicos, portanto pessoas conhecedoras e íntimas do texto bíblico - o enunciador pode ter antevisto essas questões, pois conseguiu um bom paralelismo entre os versículos escolhidos de Eclesiastes e a idéia que quer defender, utilizando bem o contexto bíblico que, já no título do capítulo - "Façamos o que é bom no tempo oportuno" - sugere a relação passível de ser feita.

A argumentação de "Crescer em tempo de crise" vem num encadeamento cadenciado e, ao mesmo tempo, num crescendo. De apenas "lançar o pão" provando fé, a fazer o bem sendo generoso; dar a uma semente a chance de germinar; amenizar o sofrimento dos outros e, fechando a gradação, temos no clímax argumentativo o fazer a diferença entre a vida e a morte. Nesse primeiro momento em que, através da observação de "Crescer em tempos de crise", a Teoria Semiótica é considerada como uma possibilidade para a análise da argumentação, fica a pergunta: como se recusar a atender ao apelo tão belamente metaforizado de "florescer em vida e esperança na existência dos outros"? Difícil negar-se a ao menos refletir sobre o desafio da louca e tão sensata sabedoria de Eclesiastes.

BIBLIOGRAFIA

BARROS, Diana L. P. de. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Atual, 1988.

_____. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1990.

FIORIN, José L. *O regime de 1964: discurso e ideologia*. São Paulo: Atual, 1988.

TEIXEIRA, Lucia. *As cores do discurso*. Niterói: EDUFF, 1996.

D' ARAÚJO FILHO, Caio Fábio. "Crescer em tempo de crise" In: *A Bíblia no Brasil* (maio, junho, julho), 1992.

Bíblia Sagrada. Edição revista e corrigida no Brasil, trad. de João Ferreira de Almeida.

RESUMO DA PROPOSTA DE LÍNGUA INGLESA

Rita M. D. Zozzoli

Sintetizando o contexto do inglês - cujas bases fundadas no Projeto Nacional de Inglês Instrumental são avanços que não podem ser ignorados - buscamos contribuir com novas reflexões e propostas para ir mais adiante nas aulas de leitura, a partir dos ganhos teóricos e metodológicos já alcançados pelo mencionado Projeto.

Nosso propósito é observar se a proposta de incluir produção de textos nas aulas de leitura em língua inglesa verifica-se viável - meta mais facilmente alcançável nas línguas consideradas vizinhas como o francês - e se for, dentro de que limites, com vistas a superar um problema encontrado no ensino de leitura instrumental: a dificuldade de o aluno superar o nível de leitura global devido à falta de situações que o estimulem a aprimorar seus conhecimentos acerca das estruturas lingüísticas que dão forma ao discurso.

Em uma primeira etapa, fizemos observações das situações preexistentes e as constatações mais relevantes não são muito diferentes daquelas encontradas nos dados do Francês, sobre esquecer evidentemente as peculiaridades da Língua Inglesa.

Tendo observado que, nas aulas de inglês instrumental, as formas lingüísticas são tratadas em um bloco separado das atividades de leitura, basicamente através de exposição e identificação, o grupo de inglês está atualmente intervindo na produção e aplicação, em sala de aula, de materiais que correspondem ao padrão de autenticidade exigido nas outras atividades de leitura.

As atividades que incluem produções de textos estão sendo introduzidas nos materiais didáticos e, embora estejamos conscientes de que os textos produzidos pelos alunos representam tentativas limitadas com várias inadequações sintáticas, morfológicas e lexicais, elas representam um avanço no conhecimento lingüístico do aluno, possibilitando melhores condições de interpretação. A produção é concebida de forma a

proporcionar uma evolução de patamares mais elementares, em que se aceita o fato de que o aluno produz dentro dos limites da materialidade lingüística do(s) texto (s) de bases e da mediação do professor. Tentaremos observar se esse patamar evolui, no decorrer da aprendizagem, para produções mais livres e com menos inadequações lingüísticas.

Dados coletados nos próximos dois semestres, provavelmente serão suficientes para dar início ao objetivo final da pesquisa que é apresentar contribuições para o aperfeiçoamento lingüístico do aluno-leitor em sala de aula de língua estrangeira.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LM NO 3º GRAU

Lúcia de Fátima Santos

A questão do ensino de gramática em todos os graus de escolaridade tem gerado algumas controvérsias e, embora haja algumas tentativas de um ensino diferenciado do que vem sendo realizado ao longo dos anos, ainda há muito o que fazer. Uma análise em produções escritas dos alunos nos dá o atestado de que é preciso buscar soluções para tentar resolver questões vinculadas a uma série de problemas, desde casos aparentemente simples, como a questão de erros ortográficos, até casos de incompletude de idéias, ambigüidades, coerência, enfim, problemas que comprometem a caracterização de uma produção escrita como texto.

É provável que vários fatores tenham concorrido para que isso ainda permaneça. Entre eles, parecem-nos ser um dos mais contundentes a falta de correspondência entre o que é ensinado e aquilo que se tem necessidade de aprender. Em geral, o ensino da gramática restringe-se à memorização de regras que não atendem à realidade de uso que o aluno faz da língua. Fugindo a essa postura reducionista de gramática, nossa pesquisa tenta adotar uma concepção de gramática em que o aluno reflita sobre as dificuldades que enfrenta no processo de elaboração e reelaboração de seus textos, bem como os entraves que as questões gramaticais podem causar no processo de leitura e compreensão. Nesse contexto, o professor assume também o papel de “sujeito pensante”(André ,1995:107)¹⁴⁹, que descreve a sua prática, problematiza-a, reflete sobre seu fundamentos e busca propostas para a sua reelaboração.

Na Pesquisa que desenvolvemos, a análise dessa prática pedagógica é norteada a partir de alguns questionamentos, como: Quais os itens gramaticais que aparecem nas situações analisadas? Quem levanta a questão sobre o item gramatical? A partir de que é levantada? Como se tenta resolver a questão? Há questões que intervêm na compreensão e/ou produção, mas que não são

¹⁴⁹ANDRÉ, Marli E. D. A. de. *etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo, Papirus,1995.

consideradas? São questionamentos como esses que subsidiaram a análise que tentamos fazer da gravação de uma aula de LM em uma turma formada por alunos do primeiro ano universitário (UFAL).

Destacamos três aspectos que consideramos válidos enfatizar na aula que analisamos: primeiro, as questões gramaticais são discutidas a partir de produções dos alunos ou de textos lidos. Isso nos leva a inferir que a escolha dos conteúdos gramaticais a serem trabalhados não é feita de forma arbitrária e predeterminada, porém são decorrentes das necessidades apresentadas pelos alunos. O segundo é que nos parece que o professor defende uma concepção de gramática que não se limita à descrição de regras, tal como a gramática normativa propõe. Ele extrapola esse limite quando, além das questões estruturais, argumenta sobre questões vinculadas à gramática de texto, como: o que é um texto, tipologia textual, a função dos conectores, entre outras. Ele mesmo chega a admitir que sua preocupação não se restringe às questões ligadas estritamente à gramática normativa quando, por exemplo, ao discutir sobre a confusão que os alunos estão fazendo entre as desinências verbais do passado e do futuro do presente, afirma **“eu não me preocupo muito com isso, vou chamar a atenção só pra no caso de alguém cometer erro”**. O terceiro aspecto refere-se à importância de o professor possibilitar que suas aulas se constituíssem em objeto de pesquisa.

Entretanto, essa prática pedagógica inovadora no ensino da LM não se verifica em todos os aspectos. Constatamos que cerca de noventa por cento dos turnos da aula são ocupados pela fala do professor. Os alunos, em geral, assumem a condição de ouvintes passivos. Portanto, o espaço para a interlocução praticamente inexistente. Em diferentes momentos da aula o professor reproduz a prática da denominada aula expositiva. Exceto em uma situação, todos os assuntos discutidos no decorrer da aula foram levantados pelo professor. Poucos são os momentos em que ele abre o espaço para a troca. Em geral, ele questiona sobre algum aspecto e ele mesmo responde, como em:

(1) “Bom, o primeiro texto, ele só tem uma propriedade básica (xxx) bastante clara, né, que é a forma. Você lê o texto mas você se pergunta: a quem que ele se refere? E aí surgem as dificuldades pra encontrar, delimitar o assunto do texto e delimitar a função social

deste texto. **Por que acontece isso? Por quê? O léxico, as escolhas de elementos semânticos, de palavras do texto, não apontam exatamente pra um referente nítido. Não existem marcas lingüísticas/ gente ...olha a conversa/ não existem marcas lingüísticas da ... da referência do texto, do assunto do texto, pra que que ele refere, você tem que dizer com palavras, o que é que você quer dizer, pra alguém (XXX) pra um locutor.”**

Outro aspecto que acreditamos ser importante salientar é que o professor rejeita a possibilidade de apresentar regras gramaticais de uma forma, mas ela não consegue adotar outra postura quando propõe uma reflexão sobre questões encontradas nos textos dos alunos. Como em:

(2) **O que é onde? Onde faz uma relação de ...de lugar. Veja bem, esse onde está utilizado aqui, é um/ seria um pronome relativo, só que o pronome relativo ele serve pra relacionar um termo anterior com o seguinte, estabelecendo uma relação de lugar.**

(3) **O que acontece que faz cometer esse tipo de erro é que não está ouvindo a sílaba tônica, certo? Por que não tem nenhum sentido você escrever estaram e dizer que escreveu estarão, porque aí a sílaba tônica ficaria aqui. É só uma questão de organizar estas coisas, não é regra não, não tou dando regras de escrever bem, porque não existe. Só uma regra para que/ uma forma de você perceber que os sons são os mesmos, e que muda acentuação. Quando a acentuação é paroxítona, você escreve com m; quando é oxítônica, você escreve com ão, é tentar ouvir a sílaba tônica das palavras, não é como você pensaria ...**

O que leva um professor a adotar uma prática pedagógica tão oscilante? Zozzoli (1996:7) responde a esta questão afirmando que “o professor e o aprendiz têm que lidar com estilos pedagógicos autoritários já arraigados através das práticas escolares de todos os sujeitos envolvidos nas situações de aprendizagem (professor, aprendiz, pais de aprendizes, administração das instituições e até os sujeitos enquanto membros da sociedade como um todo). Mesmo quando os discursos mudam e se tornam mais democráticos e até

libertários, é no fazer pedagógico que se localizam as dificuldades de lidar com noções como interação e autonomia.”¹⁵⁰

¹⁵⁰ ZOZZOLI, Rira M. Diniz. *Interação e autonomia em aulas de leitura em língua estrangeira*. Texto apresentado no GT de Linguística Aplicada do XI Encontro da ANPOLL, João Pessoa, 1996.

A INTERVENÇÃO NAS AULAS DE FRANCÊS INSTRUMENTAL

Maria Stela Torres B. Lameiras

O trabalho de Pós-Doutorado da Professora Rita Zozzoli, na UNICAMP (1991-1992), deu origem a vários estudos no âmbito da Língua Instrumental na UFAL, resultando na implantação da Pesquisa em 1995.

Os problemas emergentes nas aulas de leitura de Língua Instrumental (Francês e Inglês) já revelavam a urgência em se redefinir o enfoque dado ao plano gramatical.

O estudo da Prof.a. Zozzoli era pertinente ao tratamento dessa questão e se distinguia pela forma ampla de conceber leitura e gramática como atos interligados.

O processo integrado de leitura e produção de textos e a possibilidade de contribuição de um trabalho gramatical, que buscasse uma autonomia do aluno leitor e produtor de textos, passaram a ser os objetivos condutores do que chamamos “intervenção” nas aulas de Francês Instrumental.

Falar em Leitura e Produção de texto em sala de aula de Língua Estrangeira pode parecer ousado, mas nossos dados já nos apontam para a possibilidade de que alunos em níveis iniciais, ainda que de forma limitada, podem produzir seus próprios textos.

Nossas conclusões até aqui não podem ser consideradas definitivas, muito embora já estejam contribuindo para a continuidade da pesquisa e de nossa prática. Entretanto, as questões suscitadas durante as aulas revelam a necessidade de dados adicionais para que cheguemos a resultados mais conclusivos.

Antecedendo a produção, a reconstituição, por escrito, da idéia central dos textos de base representa uma atividade de extensão após as etapas do processo de leitura e compreensão, durante as quais o professor atua como mediador.

Valendo-se de elementos do próprio texto e de fórmulas enunciativas fornecidas pelo professor (fórmulas do tipo: trata-se de

um texto ... o texto fala sobre ... o autor fala ... etc), os alunos organizam suas idéias, fazem associações a partir de palavras-chave, resumem a idéia central.

A produção de texto de uma aluna de Francês Instrumental II, que é apresentada a seguir, é o resultado de um estudo feito a partir de dois textos em francês: um folheto sobre uma região da França e um texto extraído de um guia turístico sobre Alagoas.

Produção da aluna:

Un voyage au Alagoas commence à Maceió, s a capitale qu` il synonyme de paradis tropical.

La ma, le soleil, les plages avec les rangées de cocotiers sont un carte postale de la ville.

L`ocean y est calme et dún profond vert émeraude.

Enfin en Maceió tout le chemin mene à le mer.

O resumo da aluna apresenta inadequações lingüísticas, mas nosso trabalho não pretende ser uma análise de erros.

Na sua produção, a aluna usa recursos diversos: retoma elementos tais como eles aparecem nos textos de base e reutiliza elementos gramaticais estudados numa adaptação dos chamados “**Exercícios de Conceitualização**”, através dos quais são trabalhadas as dificuldades levantadas pelos próprio alunos, no momento da leitura e da produção (os “Exercícios de Conceitualização”, sugeridos por Henri Besse, são substituídos por Atividades de Conceitualização, expressão que consideramos mais adequada ao nosso trabalho, na tentativa de descobrir novas formas de abordar os elementos gramaticais).

A produção escrita dos alunos favorece a identificação das dificuldades por parte do professor; é através dela que descobrimos os problemas que precisam ser solucionados, muito embora tenhamos consciência de que não há como se dar conta de todos eles, de imediato.

Para tratamento dessas dificuldades, o que acontece de forma gradativa, estabelecemos alguns critérios:

1º) o professor não deve ser o primeiro a apontar supostas dificuldades do texto; o próprio aluno atua como um colaborador ativo nesse processo, expressando suas dificuldades;

2º) caso o problema apresentado pelo aluno interfira na compreensão do texto produzido, ele será tratado de imediato;

3) deve-se verificar se as inadequações que aparecem no texto são recorrentes.

No caso da produção de texto que apresentamos não há inadequações interferindo diretamente na compreensão.

Um outro registro que destacamos é um extrato de uma entrevista semi-estruturada feita com um aluno (a entrevista é um dos instrumentos que utilizamos numa tentativa de se obter uma melhor qualidade de dados, através do método chamado triangulação). Em nosso caso, os três instrumentos utilizados são: 1) observação de aulas; 2) notas de campo; 3) entrevista semi-estruturada.

Destacamos, a seguir, o depoimento de um aluno de Francês Instrumental, que consideramos um exemplo bastante significativo para a pesquisa:

[... poder entender alguma coisa é ... ter condições pelo menos saber o que tá falando não necessariamente palavra por palavra ... produzir o texto ... mas ter uma noção do ... geral o que se trata esse texto ... [então eu acho que dentro disso ... correspondeu às minhas expectativas ... porque também ... as aulas eram assim ... sobre textos assim variados vários assuntos assim tornavam as aulas interessantes né ... porque a gente não ficava naquela coisa é : : aula de gramática ... não ... era ... dentro se a gente visse assuntos interessantes coisas/ assim cultura ... francesa várias coisas ... aí dentro disso trabalhava ...a questão da língua ... por isso é que eu achei interessante ... você ir aprendendo sem aquela obrigatoriedade ... ter que aprender ... tal coisa ...]

As aulas de Francês, Inglês e Português Instrumental, na perspectiva da Pesquisa, podem parecer para alguns utópicas, quando observadas sob a ótica dos livros didáticos e, sobretudo, dos

rígidos manuais de gramática. O percurso de cada aula é sempre novo; ele é concebido e gerado na interação entre professor x alunos leitores e produtores de texto, dentro de situações específicas de aprendizagem, nas quais o professor-pesquisador reflete e reformula a sua prática.

LEITURA NA SALA DE AULA: A INTER-RELAÇÃO DISCURSO/AÇÃO

Conceição de Maria de Araujo Ramos (UFMA/UFAL)

Não, não tenho caminho novo.

O que tenho de novo

é o jeito de caminhar.

Aprendi

(O caminho me ensinou)

a caminhar cantando...

Thiago de Mello

O debate e a reflexão em torno da problemática da leitura no contexto brasileiro têm-se multiplicado nas duas últimas décadas. Não faltaram, evidentemente, nesses anos, investigações, projetos, movimentos, leis visando a mudança de nosso quadro cultural, resultado das profundas distorções na distribuição dos bens materiais e culturais ao longo de nossa história. Tais ações abarcaram, de forma um tanto enfática e direta, a leitura tão ausente na vida de milhares de brasileiros. Das ações que tinham como meta a leitura, algumas se voltaram para a educação (democratização (apenas) do acesso à escola, formação e qualificação do professor etc.); outras, para processos de produção e circulação de livros (fornecimento à escola e à comunidade de material de leitura acessível e interessante).

Entretanto, o problema persiste: a escola, salvo exceções, continua quantitativamente insuficiente, mal equipada em termos de recursos financeiros e humanos, titubeante em relação a seus objetivos e práticas; e a leitura, mal amada e mal realizada, segue, creio, sendo vítima de uma visão (quase generalizada) a ela imposta que a vê como uma atividade de decodificação mecânica do signo lingüístico, de responsabilidade única e exclusiva da escola.

Os vários anos de trabalho em instituições de ensino, nos diferentes graus, têm-me demonstrado não ser fácil uma mudança (imediate) nas condições de realização da leitura, seja no âmbito escolar, seja no familiar, num país em que o analfabetismo ainda alcança percentagens altíssimas: muitos não conseguem chegar à escola, outros dela saem sem conseguir extrapolar os estreitos limites da decodificação do signo impresso.

Diante desse nosso quadro geral de leitura, interessou-me, particularmente, observar como se realiza a leitura numa escola pública que, por seus recursos materiais e humanos - professores mais qualificados do que a grande maioria que costuma atuar na rede pública, melhores condições de trabalho, equipamento e material didático necessários, biblioteca com bom acervo disponível, sala de leitura -, constitui uma rara exceção dentro deste universo descrito.

Assim, para alcançar minha meta, selecionei a escola alvo da pesquisa - uma escola pública de segundo grau de Maceió - e ali, usando o corpus já levantado pelos pesquisadores José de Ribamar Mendes Bezerra e Elisabeth Baldwin¹⁵¹, examinei quatro aulas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Dessas aulas, elegi aquela que me proporcionou mais subsídios para responder minhas indagações, as quais se encontram assim formuladas:

1. Num contexto escolar favorável ao ensino-aprendizagem, onde, pressuponho, a expectativa de gerar um ensino mais eficaz se faz presente, o professor consegue, efetivamente, inter-relacionar discurso e ação?

2. O aluno - por sua vez, oriundo em grande parte de família que dispõe de um nível sócio-econômico médio, o que significa (pelo menos em tese) ter acesso a livros e a atividades culturais -, consegue, ao desfrutar esse ambiente escolar favorável à leitura, vencer o mutismo tão presente nas salas de aula e posicionar-se de forma reflexiva e crítica?

¹⁵¹ O corpus que compõe este estudo foi-me gentilmente cedido pelos pesquisadores acima citados que o haviam levantado para realizar a pesquisa **Interação na sala de aula**: movimento dialógico de reconstrução da identidade professor-aluno?

Para analisar os dados visando a responder essas questões, busquei suporte nas considerações teóricas de Cardoso e Teberosky (1993) no que concerne à formação do professor e em Orlandi (1987 e 1988), Geraldi (1984 e 1993) e Silva (1983) no que diz respeito à noção de leitura e à realização desta atividade na escola.

Vale ressaltar, portanto, que minha proposta consiste em fazer uma reflexão sobre a prática de leitura vivida na escola, porque acredito que ao fazermos de nossa prática um objeto de nossa reflexão estaremos muito mais aptos para “entender por que fazemos o que fazemos” e, conseqüentemente, mais abertos e capazes de “modificar o que precisa ser modificado”. É fomentando a crítica da prática que alcançaremos a prática da crítica.

1. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS: idéias orientadoras da análise

Para fazer a reflexão ora proposta sobre a prática de leitura vivida na escola, julgo necessário rever algumas contribuições teóricas que discutem e analisam essa prática, suas condições, a formação do professor, as noções de leitura e a realização desta atividade na escola, buscando entender “por que fazemos o que fazemos”, para, desse modo, modificar o que precisa ser modificado em nossa prática.

Segundo Cardoso e Teberosky (1993), o entendimento do papel do professor experimentou diversos estágios e teve diferentes eixos. Desenvolveu-se num crescendo: evoluiu da simples preocupação com a conduta do professor até a compreensão de que ele (o professor) é um *agente ativo*, isto porque

seus conhecimentos e idéias, adquiridos ao longo de sua vida, mesmo antes de se tornar professor, são levados em consideração. As informações a que tem acesso fazem parte da estrutura de seu conhecimento, a qual ocorre durante sua atuação seja para planejar sua aula, seja durante o desenvolvimento de sua atividade, seja para avaliar uma aula dada. (Cardoso e Teberosky, 1993, p. 50.)

Essa concepção aponta para duas questões básicas na formação do professor. A primeira delas consiste na necessidade de procurar entender as estruturas e os processos implícitos no

pensamento do professor que lhe dão suporte e condicionam sua prática, visto que é

o professor [quem] vai construindo suas próprias concepções sobre o ensino (tanto sobre didática como sobre seu comportamento em sala de aula, a disciplina, os próprios conteúdos, etc.), e isso desde sua época de aluno de escola primária, consolidando suas idéias ao longo dos anos. (Ibid, p. 52)

Daí porque é fundamental que os programas de formação de professores extrapolem a oferta da formação teórica e ofereçam também ao professor a possibilidade de (re)construir-se por meio da observação e conseqüente discussão de sua própria prática. A reflexão sobre a prática gera, com certeza, uma compreensão substancial e profunda do processo ensino-aprendizagem, abrindo, desse modo, perspectivas de mudança, de transformação.

A segunda questão, por sua vez, é uma decorrência da primeira, já que o professor é visto nesta perspectiva como agente ativo no processo ensino-aprendizagem. Considerar, tanto nos programas de formação de professores como no próprio processo ensino-aprendizagem, o ponto de vista do professor bem como suas particularidades requer a aproximação de pesquisadores, teóricos e professores. Teoria e prática não devem dicotomizar-se. É fundamental que haja uma ligação entre os conhecimentos veiculados pelos teóricos e pesquisadores, e os problemas práticos vivenciados pelo professor em sala de aula.

Enfocada a questão da formação do professor —elemento decisivo no processo educacional—, abro agora espaço para reflexão sobre a leitura. Entretanto, antes de apresentar a noção de leitura que orienta minha análise dos dados, creio valer a pena focar alguns elementos, fatos e posturas que interferem de forma negativa na concepção e na prática da leitura. Eis alguns deles:

a) “Historicamente falando, a grande maioria do povo brasileiro nunca teve acesso ao livro” (Silva, 1983, p. 17);

b) a leitura é considerada como um instrumento que diz respeito tão-somente à escola. E a família e a comunidade onde ficam nessa *história?*;

c) muitos brasileiros não experimentam nenhuma vivência de leitura fora da escola;

d) sair da escola, hoje, significa, na maioria dos casos, cortar qualquer relação permanente com a leitura;

e) a leitura é concebida por muitos, inclusive pela tradição escolar, como uma atividade de decodificação do signo impresso, como a reprodução mecânica de informações por meio de respostas padronizadas;

f) a compartimentalização do conhecimento, resultado da negação da interdisciplinaridade do saber, traz em seu bojo a idéia de que promover a leitura é tarefa exclusiva do professor de Língua Portuguesa;

g) o livro está vinculado à imagem (reducionista, prejudicial) de mero instrumento de trabalho.

Obviamente, esse entendimento e essa prática distorcida do ato de ler entram a natureza interacional e interlocutiva da leitura, impedindo-a de transformar-se num trabalho crítico de (re)construção de sentidos, de (re)criação de idéias. A leitura, segundo Orlandi (1987, p. 193), “é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação.”

Enquanto ato crítico, enquanto processo dialógico, a leitura *exige* a presença de um sujeito ativo, participante, co-produtor que confrontado com outros sujeitos (o autor do texto, o leitor virtual, outros leitores reais) entreteça o lingüístico, o sócio-histórico, o político e o ideológico, e produza o(s) sentido(s) do vivido/lido. “O texto é, pois, o lugar onde o encontro se dá” (Geraldí, 1993, p. 167).

Entendida nessa perspectiva (perspectiva que orienta a análise dos dados), a leitura *rejeita* o mutismo do leitor, a imobilidade da escola e da sociedade, e, essencialmente, a anulação/negação da experiência de vida do leitor, de sua história de leitura e de sua visão de mundo.

Diante do exposto, é possível resumir as idéias nucleares que orientam minha análise nos seguintes tópicos:

a) o programa de formação de professores deve ter como eixo a discussão da prática cotidiana do professor com o próprio professor. É preciso saber como discurso e ação se interligam;

b) a leitura é uma prática social que se constrói historicamente;

c) apesar de todas as críticas e restrições feitas à escola, ela ainda é o grande agente do livro no Brasil. Nela, creio, ainda é possível resgatar a leitura enquanto “prática social que possibilita o exercício da contestação e da criatividade”(Silva, 1983, p. 42). Daí porque é fundamental a reflexão sobre a prática da leitura em sala de aula.

2. METODOLOGIA

Os dados para este estudo foram obtidos numa escola pública de Maceió, através de gravação em áudio, de quatro aulas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, ministradas na 1ª série do 2º grau, turno matutino, no 2º semestre de 1993.

A classe observada é composta de vinte e dois alunos, cujas idades variam entre 16 e 17 anos.

Após examinar as quatro aulas gravadas, selecionei para análise uma aula de leitura. O texto-base dessa aula - extraído da Revista Nova Escola (nº 70, outubro/93) e intitulado “A televisão desalfabetiza as pessoas” - é uma entrevista com Milton José de Almeida, professor da UNICAMP, que enfoca exatamente a problemática da leitura. Nessa entrevista, entre outras assertivas, o professor Milton afirma ser a televisão o elemento descaracterizador do valor da escrita, da leitura, das atividades escolares mais intelectuais. Afirma ainda que a escola deve levar a criança a gostar da escrita e da leitura que lhe possibilitarão uma visão crítica do mundo.

O esquema de ação por mim adotado para analisar os dados e, conseqüentemente, responder minhas indagações se estrutura nas seguintes etapas:

1. conversa informal com alguns professores da escola alvo da pesquisa, tendo em vista a obtenção de informações sobre os recursos materiais e humanos de que dispõe a escola e sobre o nível sócio-econômico de sua clientela;

2. leitura atenta das informações contidas no diário de campo dos pesquisadores que levantaram o corpus para a pesquisa;

3. exame minucioso da análise dos dados (principalmente na parte que enfoca o diálogo professor X aluno), apresentada no trabalho de Baldwin e Bezerra (1993). Essa análise é de fundamental importância para minha pesquisa, porque aborda a questão da interação: temática que, creio, não pode ser ignorada quando estudamos a leitura em sala de aula;

4. finalmente, percorridas as etapas anteriores, procedi à análise dos dados com base nos pressupostos teóricos que orientam minha pesquisa (cf. item 2).

3. ANÁLISE DOS DADOS

Antes de voltar-me especificamente para as duas indagações propulsoras desta pesquisa, gostaria de enfatizar, ainda que de forma breve, o pano de fundo de tais indagações: a interação em sala de aula.

Com base nos dados e no estudo de Baldwin e Bezerra (1993), é possível afirmar que o professor - a despeito da duração de seu tempo de fala, do pouco aproveitamento que faz dos turnos do aluno e da orientação constante dos parâmetros da discussão -, tentou construir um “movimento dialógico tanto no espaço de sala de aula (interação face-a-face) como no espaço interdiscursivo leitor X autor (interação à distância)” (Baldwin e Bezerra, 1993, pp. 28-29).¹⁵²

Daí porque vale ressaltar o esforço empreendido por ele no sentido de fornecer pistas aos alunos, de incitá-los a participarem da discussão (como pode ser constatado, por exemplo, nos turnos

¹⁵² Baldwin e Bezerra (1993) mostram em sua pesquisa que, na aula observada com duração total de 59 minutos, a duração dos turnos do professor é de 44'12" (81%) contra 10'19" (19%) do tempo de fala do aluno e que dos turnos do aluno, uma média de 70 turnos, apenas 25 (36%) são aproveitados pelo professor.

(19), (23)), tentando evitar, assim, uma atitude passiva por parte destes.

19. Prof.: A Globo disfarça bem...((vozes)) aquele não é um abuso? ((vozes)) Eu acho que o “Aqui e Agora” explora (...) um pouco demais... e o “Aqui e Agora” tem um tal de ... Antonio [...] sei não...bom... Joseli quer discutir no... tem mais motivo... tá ... quem acha quem acha que tele... quais são os pontos negativos de televisão? ... Tem algum ponto negativo? ... Quais são? ... Eu acho que tem... quais os que vocês acham assim tipo o ensino...((vozes))...

23. Prof.: Você acha que a novela...((vozes)) pera aí... você acha Adonias... que a novela a novela... como é que pode se ela é:: se ela é:: obscena... se ela é:: ... como é:: que se chama... obscena é meio pesado... não é obscena... se ela traz... se ela traz se ela mostra cenas ou realidades que não se torna importante... você acha que ela pode influenciar o comportamento das pessoas?... Pode?... Você tem exemplo concreto me dê um exemplo... ((vozes)) ahn?...

É a partir desse quadro da sala de aula que procuro responder, a seguir, minhas indagações. Relembrando a primeira delas, temos: Num contexto escolar favorável ao ensino-aprendizagem, onde, pressuponho, a expectativa de gerar um ensino mais eficaz se faz presente, o professor consegue, efetivamente, inter-relacionar discurso e ação?

Os dados, a conversa informal com o professor e as informações do diário de campo mostram que o professor em foco dispõe de uma boa formação teórica. Ele reconhece a natureza interacional e interlocutiva da leitura, uma vez que a concebe como um processo dialógico de construção do sentido. Os turnos (45) e (71) confirmam essa assertiva:

45. Prof.:[...] olha vocês vão ler esse texto aqui... que tem uma uma... como é que se diz... um título meio desafiante... o título dele é meio desafiante... vou mostrar o suspense... manter o suspense... esse cara professor da UNICAMP ele foi dar uma palestra num

congresso que teve em São Paulo na na em Campinas eu assisti uma palestra dele sobre esse assunto e que bom que eu encontrei na revista... certo?... Ele falando é:: do perigo que a televisão pode trazer num é ... se houver uma (...) leiam esse texto procurando... justificar esse título “A televisão desalfabetiza as pessoas” ... leia o texto procurando é:: justificar nele mesmo com as palavras do autor... ele está dizendo por que a televisão desalfabetiza as pessoas conforme o autor diz... é pra ler o texto procurando justificar isso aí... esse título... por que a televisão desalfabe... desa... desalfabetiza as pessoas? Segundo este autor escreveu... será que cês concordam com isso?... Leiam direitinho... não... pode ficar... leiam procurando essa (...) entender porque que esse autor não é (...) desalfabetiza (...) pode riscar as partes que acharem mais interessantes... e apontar num é... ((pausa prolongada para leitura do texto))

71. Prof.: Tem isso não tenha dúvida... é... é... tem mais tempo pra se pensar pra se voltar pra se desconfiar... concorda com ele? ...Por que que (...) olha aí não suja não einh... não tira não... não amolece nã::o... vamos discutir esse negócio... porque isso é importante... no texto você você lê ... confronta com seu imaginário com a sua a... com a sua história de vida com a sua experiência... certo?... Você... tem que (dotar) ele... reler... tem mais tempo... tem mais tempo... mais senso crítico... não é?... Que que eu disse?... ((risos))... a leitura tem esse lado mais interessante... vamos ver coisa mais interessante aqui cada grupo vai apontar um aspecto do texto que você achou interessante e que você não tinha pensado ainda [...]

Entretanto, observo que, em momentos decisivos para a construção dialógica do sentido do texto, teoria e prática se dicotomizam. Nesses momentos, é possível constatar o que disseram Cardoso e Teberosky (cf. item 1): os conhecimentos e as idéias adquiridos ao longo da vida do professor, desde sua época de aluno de escola primária, constituem a base sobre a qual ele constrói suas

próprias concepções sobre o ensino (no âmbito da didática, do comportamento em sala de aula, dos próprios conteúdos etc.).

É, pois, desse modo que o professor - educado na prática tradicional escolar, institucionalizadora dos papéis professor/aluno e do direito à palavra -, aproveita pouco os turnos do aluno e lhe corta a palavra. Aqui, esse é um dado muito significativo, visto que o aluno fala muito pouco cada vez que se manifesta. Os turnos (26) e (27), abaixo, e o (71)¹⁵³, já apresentado, ilustram muito bem a situação em tela:

26. Aluna: Quer ver uma coisa... quais as influências que a televisão ela influi como pelo menos é as roupas que é da moda que aparece primeiro nas novelas e de repente as ((vozes))...

27. Prof.: Pobre da mãe e do pai... tem que ter dinheiro para comprar as roupas da televisão... ((vozes))... não assisto televisão de noite que eu tenho aula todo dia...eu só assisto Renascer no sábado e na sexta-feira...((vozes))...

Na esteira desta reflexão, é possível dizer no que concerne à minha primeira pergunta - *o professor consegue, efetivamente, inter-relacionar discurso e ação?* - que o professor está tentando conjugar seu saber teórico com sua prática.

Para responder à segunda indagação - *o aluno, ao desfrutar um ambiente escolar favorável à leitura, consegue vencer o mutismo e posicionar-se de forma reflexiva e crítica?* - é fundamental começar retomando o depoimento dos próprios alunos sobre sua situação enquanto leitores. Quando o professor lhes pergunta na primeira seqüência¹⁵⁴ da aula (turno 29), se estão lendo, as respostas são as que se seguem:

¹⁵³ Este turno reflete, perfeitamente, a luta travada pelo professor numa tentativa de inter-relacionar discurso e ação. O turno inicia com o corte da palavra do aluno pelo professor; entretanto, logo a seguir, o próprio professor incita os alunos a participarem da discussão.

¹⁵⁴ Essa aula de leitura está estruturada em três seqüências: a primeira, que abarca os 44 turnos iniciais, correspondendo ao momento de ativação prévia dos conhecimentos e vivências (dos alunos) que serão retomados durante a leitura do texto; a segunda, que se estende do turno 45 ao 110,

30. Aluno: Só de vez enquando lê um jornalzinho...

32. Aluno: Vez enquando...

34. Aluna: Gosto de ler a Revista **Veja... Isto É... Capricho...** (...)

36. Aluno: Semana passada eu tive lendo um livro (...)

Em face das respostas e do quadro geral de leitura aqui apresentado, não é difícil perceber que nos encontramos diante de alunos cujas histórias, vivências (em família, na comunidade, na escola, talvez) e características não os têm conduzido a um interesse pela leitura. Portanto, cabe perguntar: Onde está sua prática crítico-reflexiva levada a efeito durante o processo de interlocução na construção de sentidos do lido?

Na segunda seqüência da aula, quando o professor desempenha com mais ênfase o papel que lhe atribui a tradição escolar (a centralização do conhecimento e da palavra), o aluno também assume tranqüilamente o papel que lhe cabe: fica na dependência das perguntas feitas pelo professor após o momento da leitura, como se para ele (aluno) a construção do(s) sentido(s) do texto dependesse desse fato para realizar-se. Aqui, nesta seqüência, são encontradas o maior número de respostas monossilábicas por parte do aluno. Os turnos (50), (60), (76), (84) e (96) ilustram esse fato.

50. Aluno: Te::m...te::m...

60. Aluno: Sim (...)

76. Aluno: Já...

84. Alunos: Não...

96. Aluno: Não...

Outro dado significativo é que o aluno não questiona¹⁵⁵, ele apenas pergunta e pergunta tão-somente porque não entendeu a fala do professor, como por exemplo, nos turnos (41) e (125).

corresponde ao trabalho de leitura e compreensão do texto; e a terceira, que integra os turnos restantes, é o momento da discussão sobre os programas de televisão.

¹⁵⁵ Cf. a diferença importante que Silva (1993) estabelece entre *questionar* e *responder*.

41. Aluno: Só o quê?

125. Aluna: Da manhã?...

Descongelar a palavra produtiva do aluno levando-o a realizar uma leitura crítica não é uma tarefa fácil, porque ele, via de regra, não concebe a leitura como um trabalho de construção de sentidos. Entretanto, devo reconhecer que, em alguns momentos (turnos (26), (62), (74), por exemplo) ele acena com uma possibilidade de participação efetiva na produção do texto.

26. Aluna: Quer ver uma coisa... quais as influências que a televisão ela influi como pelo menos é as roupas que é da moda que aparece primeiro nas novelas e de repente as ((vozes))...

62. Aluna: “Outra coisa é que a escrita é um código simbólico, gráfico que exige que eu tenha na minha cabeça um universo simbólico que vai me levar para uma realidade.”

74. Aluno: (...) Os carros são SUper caros mas (...) poucas pessoas... mas se gerar o sonho faz com que as pessoas né... as pessoas não têm mas viram que ela necessitava comprar um carro então... (...)

Por fim, com base na reflexão aqui apresentada, vale perguntar: será que precisamos realmente de um caminho novo? Não estaremos precisando apenas (e essencialmente) entender com o próprio caminho/prática por que caminhamos assim, para podermos buscar novo jeito de caminhar?

A inter-relação discurso-prática, por que tanto lutou o professor observado, dar-se-á, creio, quando fizermos de nossa prática o objeto de nossa reflexão constante. Os dados desta pesquisa evidenciam que o professor precisa conjugar sua formação teórica com a prática da reflexão sobre a prática, e que o sujeito-leitor-aprisionado, por uma prática distorcida da leitura, precisa bem mais do que de livros: precisa aprender a exercitar seu direito de (re)construir sentidos no vivido/lido.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BALDWIN, Elisabeth, BEZERRA, José de Ribamar Mendes. (1993). **Interação na sala de aula: movimento dialógico de**

reconstrução da identidade professor-aluno? Maceió: UFAL. (mimeo).

CARDOSO, Beatriz, TEBEROSKY, Ana.(1993). **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. 5. ed. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas; Petrópolis: Vozes.

FREIRE, Paulo. (1988). **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 21. ed. São Paulo: Cortez.

GERALDI, João Wanderley. (1993). **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. (Texto e linguagem).

_____. (1984). (Org.) **O texto na sala de aula**: leitura & produção. 4. ed. Cascavel: ASSOESTE.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. (1988). **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas.

SERRA, Elizabeth D'Angelo.(1991). Leitura, liberdade individual e participação social. **O Estado do Maranhão**, São Luís, 12 mar. 1991. Caderno A, p. 13.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. (1983). **Leitura & realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto.

COMUNICAÇÃO GRAMÁTICA NORMATIVA E USO: MODIFICAÇÃO NO QUADRO DOS PRONOMES PESSOAIS SUJEITO

Judith Freitas (UFBA)

Nem sempre nos damos conta do papel importante exercido pela gramática normativa de uma língua. Ela é o instrumento reconhecido como guia do ensino, principalmente o da linguagem escrita. Ela faz parte dos programas de português no 1º e 2º graus, é o conjunto de regras usado para dirimir dúvidas de muitas pessoas na organização de um texto escrito. Depositária de um tipo de sistematização da língua, sua importância no uso ou aprendizado escolar é inegável. Algumas pesquisas lingüísticas a têm até como ponto de referência.

Esta é uma constatação que não deve obscurecer uma visão crítica dos seus objetivos e conteúdo, principalmente quanto à intenção prescritiva que lhe atribuem e que ainda não foi suficientemente discutida. Também deve-se observar que, dando continuidade a uma tradição greco-latina, a gramática normativa tem modificado o seu conteúdo, mas não na mesma rapidez das modificações apresentadas pelas línguas que descreve e normatiza.

Neste trabalho vamos nos ater ao exame das divergências entre dados presentes em uma página da gramática normativa e os dados provenientes do uso na linguagem culta atual e algumas das suas conseqüências. Para objeto deste exame foram escolhidos os pronomes pessoais sujeito. Vamos confrontar o elenco destes pronomes e seu conteúdo na versão de uma gramática normativa com os dados resultantes de uma pesquisa sobre estes mesmos pronomes no português urbano culto do Brasil.*

OS PRONOMES PESSOAIS SUJEITO

Serão apresentados os pronomes pessoais sujeito — elenco e conteúdo — como figuram na gramática normativa e, a seguir, como são encontrados no uso culto atual.

* Pesquisa realizada na vigência de Bolsa de Pesquisa do CNPq.

OS PRONOMES PESSOAIS SUJEITO NA GRAMÁTICA NORMATIVA

Só como lembrete, vamos reproduzir a seguir o quadro dos pronomes pessoais sujeito registrado na **Gramática da língua portuguesa** de Celso Cunha (1977: p.278-279).

Alguns autores registram em seus textos modificações sofridas por este elenco mas ele permanece o mesmo nas gramáticas.

Magda Soares em **Novo português através de textos 5** (Livro do Professor) (1982:130) faz um comentário baseado em Celso Cunha:

*“**Você** foi considerado pronome de 2ª pessoa pois assim é empregado em quase todo o país: seria desconhecer a realidade lingüística brasileira insistir-se em classificar **você** como pronome de tratamento, que já não é, e negar-se a reconhecê-lo como o pronome de 2ª pessoa mais amplamente usado no Brasil. As modernas gramáticas brasileiras já reconhecem este fato. Veja-se, por exemplo, Celso Cunha, **Gramática de Base** (Rio de Janeiro: FENAME, 1978. p. 172-173)”*

Ela incorpora as formas **você** e **vocês** ao elenco dos pronomes pessoais sujeito apresentado em seu livro didático, mas este é um procedimento excepcional. O que se constata é, de um modo geral, uma grande resistência a modificações.

OS PRONOMES PESSOAIS SUJEITO NA LINGUAGEM CULTA DO BRASIL

O elenco dos pronomes pessoais sujeito apresentado é proveniente de uma pesquisa que utilizou uma amostra de 60 informantes, tomada ao **corpus** reunido pelo Projeto NURC (Projeto de Estudo da Norma Lingüística Urbana Culta no Brasil). Este projeto selecionou seus informantes entre falantes de nível universitário de cinco capitais brasileiras, escolhidas pela sua antigüidade, significado cultural e distribuição geográfica. Foram elas: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre.

O levantamento das ocorrências dos pronomes pessoais sujeito que foi registrado a partir da amostra examinada será apresentado em duas etapas:

- a primeira, incluindo apenas o elenco das formas de expressão e
- a segunda, registrando o conteúdo das mesmas, dando destaque à ampliação deste conteúdo com a indeterminação.

As formas de expressão dos pronomes pessoais sujeito

Foram os seguintes os pronomes encontrados na amostra examinada: **eu; você, tu, o senhor, a senhora; ele, ela; nós, a gente; vocês, vós, os senhores, as senhoras; eles, elas.**

A seguir serão tecidos alguns comentários, principalmente sobre as formas que não constam do elenco dos pronomes pessoais sujeito na gramática tradicional.

Você realmente é o pronome pessoal sujeito de referência ao receptor usado em todo território nacional e documentado na amostra, mesmo onde se usa o pronome **tu**. **Tu**, na amostra examinada, tem uso na cidade de Porto Alegre, mas sabemos que é empregado em muitas regiões do Brasil ainda não sistematicamente investigadas, sempre simultaneamente com o pronome **você**. **O senhor** e **a senhora** são aqui classificados como pronome pessoal e não de tratamento, por se diferenciarem de **tu** e **você** apenas por conterem um mais alto grau de formalidade no uso. **A gente** é forma já gramaticalizada que se diferencia de seu concorrente **nós** principalmente pelo seu uso em contextos de menor

grau de formalidade. **Vocês** substitui quase completamente **vós**, exceto em certas linguagens especiais. **Vós** tem uso restrito a certos contextos especiais. Na amostra examinada só apareceu em citações.

A incorporação de algumas destas formas pronominais que aparecem em função de sujeito ao elenco presente no texto da gramática normativa possibilitaria ao falante encontrar aí todas as formas de seu uso.

Ampliação do conteúdo

O conteúdo dos pronomes pessoais sujeito foi examinado à luz da teoria de Émile Benveniste (1966) sobre a categoria gramatical de pessoa. Nela ele estabelece duas oposições básicas: a correlação de pessoalidade, que opõe a PESSOA (ou seja, aqueles que participam do diálogo) à NÃO-PESSOA (os que estão fora deste) e a correlação de subjetividade na qual se situam o EU e o NÃO-EU.

Como resultado deste exame, chegamos ao seguinte quadro:

Os pronomes pessoais sujeito e o seu conteúdo

Formas pronominais	Conteúdo
eu	E
você / tu / o senhor / a senhora	R
ele, ela	A
nós / a gente	E + R
	E + R + A
	E + A
vocês / vós / os senhores/ as senhoras	R + R
	R + A
eles, elas	A

Legenda:

E = emissor (PESSOA EU)

R = receptor (PESSOA NÃO-EU)

A = *alia*, outros (NÃO-PESSOA)

Cabe chamar a atenção para o conteúdo dito plural destes pronomes: o plural dos nomes reúne diversos seres da mesma espécie, o que acontece também com o plural dos pronomes **ele**, **ela**. Já os pronomes **nós** e **a gente**, que sempre têm presente em seu conteúdo o emissor, somado ao receptor, ou combinado também com a NÃO-PESSOA, constroem um plural diferente do dos nomes, pois reúnem diferentes pessoas. O plural das formas que representam o receptor (**vocês**, **vós**, **os senhores**, **as senhoras**) engloba estes dois processos.

Este é o conteúdo **determinado** dos pronomes, aquele que habitualmente, pelo menos em linha gerais, consta das nossas gramáticas normativas.

Tem-se também registrado, e com alta ocorrência, um conteúdo **indeterminado** ligado a algumas destas formas pronominais. Exemplos anedóticos talvez sejam úteis para este contacto inicial. Vejamos pelo menos um diálogo que ocorreu em programa de televisão. Nele Hebe Camargo entrevistava um médico especialista em vasectomia e esta foi a resposta dele quando a entrevistadora o interrogou sobre como se deveria proceder para fazer esta cirurgia. O médico, dirigindo-se a Hebe, diz:

“ — Se **você** precisa fazer uma vasectomia, **você** se dirige a um especialista e marca a cirurgia. No dia marcado **você** se dirige ao hospital, **você** se submete à cirurgia e, neste mesmo dia, **você** volta para casa.”

Você, que deveria se referir ao receptor, neste caso Hebe Camargo, evidentemente não a representa e sim qualquer indivíduo do sexo masculino que pretendesse fazer esta operação. É o pronome **você** indeterminado. O mesmo pode ocorrer com o pronome **eu**. A indeterminação se dá, neste caso, quando o conteúdo se amplia, e abrange, em vez do receptor, qualquer pessoa dentro de um dado grupo mais ou menos amplo.

Agora vamos examinar alguns exemplos tomados à amostra analisada, ou seja, ao **corpus** NURC.

- Um entrevistado relata suas viagens:

“ — *E avião pequeno, assim?*

— *Não, avião pequeno... Não tem, assim, nenhuma viagem com ocorrências especiais...*

— *Sim.*

— *... nem com sustos nem com nada. Primeiro, ele voa mais baixo, então eu acho que a vista dele é muito mais bonita, porque **você** enxerga mais as coisas e dá prá reconhecer lugares. Por exemplo: se ele passa por cima de uma fazenda, reconhece.” (SSA)*

Neste trecho, o **você** que “*enxerga mais as coisas*” não é o receptor, a pessoa com quem ele fala neste diálogo, o entrevistador que conduz o inquérito, e sim qualquer indivíduo que embarque em um avião deste tipo. Seu conteúdo é indeterminado, mas dentro de certo grupo, o das pessoas que viajam neste tipo de avião.

Dando seqüência à transcrição do exemplo:

“ — *Segundo, no avião pequeno, **você** tem condição de pousar em vários locais, inclusive em fazendas.*”
(SSA)

Você, neste trecho, é igual ao anterior, isto é, não representa o receptor. Ele inclui qualquer pessoa que pilote um avião e até mesmo alguém que nele viaje. No momento em que o pronome **você** não representa exclusivamente uma pessoa do diálogo, no caso o receptor, ele indica indeterminação da pessoa do sujeito.

Também se apresentam por vezes indeterminados pronomes como **nós**, **a gente** e **eles**, embora difiram os processos de indeterminação.

Portanto, há diferenças no elenco registrado e no seu conteúdo. Uma descrição do uso mostra o quanto há a atualizar na gramática normativa, mesmo em um capítulo aparentemente tão pouco polêmico como o dos pronomes pessoais sujeito.

CONSEQÜÊNCIAS

As conseqüências do não registro, pela gramática normativa, do uso atual da língua, pode trazer resultados variados, a depender de quem a consulta. Examinemos o caso dos pronomes pessoais sujeito.

Se o texto da gramática normativa é usado no ensino de 1^o e 2^o graus, o aluno fica confuso com uma descrição gramatical que não corresponde ao uso que ele faz da língua. Assim a gramática e a fala do aluno não estão em sintonia.

Se um universitário ou um professor do 1^o e 2^o graus examina este capítulo da gramática e percebe os problemas que contém, fica pelo menos perplexo.

E se quem entra em contacto com uma destas descrições da gramática normativa é um professor e pesquisador, assalta-o o desejo de propor um texto que atualize o já existente.

CONCLUSÃO

A gramática pedagógica exerce um papel importante no ensino da língua materna e não pode ser relegada a um segundo plano.

O seu carácter normativo precisa ser mais discutido, pois esta questão só será realmente resolvida se o for no âmbito da política da língua, num momento em que sejam admitidas como aceitáveis as variações presentes em dialetos populares e não existentes no dialeto adotado pela escola.

Os problemas existentes com o seu conteúdo — seja pela falta de uma mais acertada escolha da teoria base da sua descrição, seja sua desatualização decorrente do **corpus** em que se baseia — já podem e devem ser trabalhados com a maior urgência.

Como o número de indivíduos que utiliza as informações contidas na gramática pedagógica é muito grande, indo desde os que buscam a alfabetização e o progresso escolar até os que, já fora da escola, nela procuram novas informações, o compromisso social das universidades e de seus professores — os que podem torná-la mais exata quanto à teoria adotada e mais coerente com o uso atual da língua — é, além de sério, urgente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENVENISTE, Émile. *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard, 1966.

CUNHA, Celso & CINTRA Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CUNHA, Celso. *Gramática da língua portuguesa*. 4ª ed. Rio de Janeiro: FENAME, 1977.

FREITAS, Judith. *Da pesquisa lingüística à gramática pedagógica: uma incursão no campo dos pronomes pessoais sujeito*. Salvador: UFBA, 1996. Relatório de pesquisa ao CNPq.

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no ensino de português*. São Paulo: Contexto / Salvador: EDUFBA, 1995.

MILANEZ, Wânia. *Recursos de indeterminação do sujeito*. Campinas: UNICAMP, 1982. Dissertação de Mestrado.

MONTEIRO, José Lemos. *Pronomes pessoais: subsídios para uma gramática do português do Brasil*. Fortaleza: EUFC, 1994.

SOARES, Magda. *Novo português através de textos 5*. São Paulo: Abril, 1985. (Livro do Professor).

UM ESTUDO FUNCIONAL DOS VERBOS EM PORTUGUÊS: DINAMICIDADE E ESTATIVIDADE CONTEXTUAIS

Luciana Romano Morilas (PG-UNESP - Araraquara)

1. Introdução

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa que vimos realizando como bolsista da FAPESP, tendo como corpus o português escrito contemporâneo do Brasil.

Partindo da análise dos conceitos e classificações dos verbos em gramáticas normativas e em manuais de lingüística tradicionais, observamos que as conceituações e classificações apresentam inadequações e lacunas que uma abordagem sintático-semântica, nos moldes da que propomos, viria contribuir para sanar. Tentamos expor um primeiro esboço de uma tipologia que se baseia na teoria da centralidade verbal na construção oracional, segundo propõem principalmente Tesnière (1966), Chafe (1970) e Ignácio (1984). Retomamos ainda algumas discussões sobre as características morfo-sintáticas estudadas por Câmara Jr. (1972) e Ignácio (*op. cit.*). Temos, assim, em princípio, que não devem ser deixados de lado:

- a) o aspecto semântico, segundo o qual os verbos se classificam em ação, processo, ação-processo e estado;
- b) o aspecto mórfico: as flexões de modo, tempo e número-pessoa, cuja regularidade característica, se bem explorada pedagogicamente, levaria a uma maior facilidade no estudo da conjugação, problema freqüente nas escolas;
- c) e também o aspecto sintático: concorda com o sujeito, mas também prevê os complementos possíveis (quantidade e tipos: objeto direto, indireto, predicativo, etc.)

Já há trabalhos que levam em conta os aspectos b) e c), mas negligencia-se com freqüência o aspecto semântico, que é aquele que organiza toda a realização frasal em seu nível profundo.

2. Relação entre verbo e argumentos

Verificando as relações que se podem estabelecer entre sujeito e verbo, percebe-se que dessa associação resulta um caso para o nome e uma classe para o verbo. Assim, podemos expressar a estrutura básica da língua portuguesa, da seguinte forma:

A1 + V □ A2 □ A3 □ A4

Isso significa que há a possibilidade de o verbo prever 4 complementos distintos, além dos possíveis especificadores, que não fazem parte de sua estrutura profunda e, portanto, não devem ser confundidos com os complementos obrigatórios previstos pelo verbo. Esses quatro complementos têm casos específicos selecionados pelos verbos, de acordo com sua valência, cuja alteração pode determinar a própria dinamicidade do verbo. Importa-nos mais especificamente a relação entre verbo e A1, o sujeito, no aspecto sintático, que é o elemento com o qual o verbo mantém uma relação mais estreita. É dessa relação, e eventualmente da relação entre verbo e A2 que resulta a classificação sintático-semântica que propomos adiante.

3. Casos semânticos

Segundo Fillmore (1968), as noções de caso são compostas de conceitos universais que determinam certos tipos de julgamentos feitos pelos seres humanos acerca dos acontecimentos. Portanto, os casos são os papéis que as entidades exercem na proposição, isto é, identificam relações semânticas subjacentes. Apresentamos aqui os principais casos semânticos como foram delineados por Chafe (1970), revistos por Ignácio (1984), e também por Borba (1996) e que aparecerão na análise da valência semântica dos tipos oracionais.

- a) Agentivo (Ag) - o **instigador** da ação verbal, sendo sua origem e seu controlador. É uma causa de primeira ordem e se caracteriza como o actante **+ativo, +animado, +volitivo, +manipulador**;
- b) Instrumental (I) - o **meio material** pelo qual se realiza a ação. Constitui a **causa mediata**, de segunda ordem, portanto, e se caracteriza pelos traços **+manipulado, -volitivo**. A sua presença pressupõe a existência de um Ag (presente ou apagado);

- c) Causativo (Ca) - o **provocador** ou **desencadeador** de uma ação verbal, expressando uma atividade ligada a um estímulo e constituindo uma causa de primeira ordem. Distingue-se essencialmente do Ag pelos traços **-volitivo** e **-manipulador**. Em posição de Sujeito, exclui o Ag e o I;
- d) Experimentador (E) - o que **sofre** os efeitos de um evento mental ou psicológico ou uma sensação física, sendo afetado pela ação verbal;
- e) Locativo (Loc) - representa o **lugar de realização** da ação/processo verbal ou meramente o **lugar de referência** numa relação estativa. Interessa-nos aqui apenas aquele caso que representa o **lugar Onde**;
- f) Objetivo (Ob) - representa o **objeto** ou **ponto de referência** sobre o qual incide ou para o qual se dirige a ação verbal ou sobre o qual se faz uma declaração ou referência. É mais neutro em relação ao verbo;
- g) Beneficiário (Ben) - o elemento **em benefício do qual** se realiza a ação verbal ou aquele **em cujo prejuízo** a ação se realiza. Daí ser mais apropriado o termo Destinatário (Dest), ou Receptivo (Rec), ressaltando o fato de não ser afetado pela ação verbal. Nas estruturas ativo-processivas, é mais apropriada a designação genérica de Paciente (Pac);
- h) Paciente (Pac) - de acordo com Chafe (1970), é o elemento que “**sofre uma ação**”, e também o que “**experimenta um processo**” ou que “**está num determinado estado ou condição**”. Daí a denominação de Paciente para o sujeito dos verbos de estado e de processo.

Observação - É preciso distinguir os **casos semânticos** da estrutura profunda dos **casos de superfície**. Os primeiros se caracterizam como **argumentos** (de realização obrigatória); os segundos são meros **participantes circunstanciais** (de realização facultativa).
Ex.:

a) são **argumentos**:

Pedro esteve em Brasília; Paulo foi para a prisão.

b) são **participantes circunstanciais**:

Pedro ficou rico em Brasília; Paulo escreveu um livro na prisão.

4. Classificação semântica dos verbos

4.1. Dinamicidade Verbal

Admitimos, então, que é o traço semântico selecionado pelo verbo em estrutura profunda que organizará a sintaxe, ou seja, a arrumação dos elementos constituintes dessa cena. Segundo Ignácio (1984), em português:

- a) o tempo se refere à relação entre o momento da enunciação e o momento da realização expressa através do verbo, servindo como elemento de coesão;
- b) e o espaço é considerado sob o ponto de vista da localização e o do percurso da realização;

Tendo isso em vista, passamos a observar a dinamicidade, que pressupõe a propriedade que tem um corpo de deslocar-se no espaço. Em se tratando, porém, da dinamicidade verbal, há que se observar certos traços que não se ligam necessariamente a movimentação no espaço, como se verá a seguir. Segundo o traço semântico da dinamicidade, os verbos podem ser subdivididos em verbos dinâmicos (percurso da realização) e verbos estativos (localização da realização). A categoria dos verbos dinâmicos ainda pode se subdividir em dois tipos, ambos passíveis de reestruturação em subcategorias:

- a) *verbos de dinâmica externa*: quando há a explicitação de um movimento real, um percurso no espaço. Ex.: *Paulo foi para a Inglaterra*;
- b) *verbos de dinâmica interna*: quando há a explicitação de um movimento virtual, ou seja, na realidade não há deslocamento físico, mas uma elaboração mental dinâmica. Estes verbos indicam a duração de um processo que preenche um espaço mental durante um certo tempo. Ex.: *Paulo está pensando em Maria*.

4.2. Classificação dos verbos

Levando em conta o traço dinamicidade e verificando as relações que se podem estabelecer entre sujeito e verbo, observa-se que os verbos subdividem-se em dinâmicos e estativos (não-dinâmicos), de acordo com o traço dinamicidade. O grupo dos

verbos dinâmicos pode ser subdividido em verbos de ação, processo ou ação-processo, dependendo da relação estabelecida entre o verbo e o sujeito(A1), ou eventualmente, entre o verbo e o complemento (A2):

- a) **Verbos de ação:** são, no mínimo, monovalentes, já que expressam uma atividade realizada por um sujeito Agente. O complemento, quando aparece, é obrigatoriamente não-afetado. Ex.: *Mariana abrigou-se no rancho*;
- b) **Verbos de processo:** selecionam um sujeito Afetado, não necessariamente Paciente, como propôs Chafe, visto que se observam sujeitos de verbos de processo caracterizados ainda como Experimentadores, Objetivos e Receptivos. Expressam, então, um acontecer ou um experimentar por parte do sujeito. Podem ser aivalentes (ex.: chover) ou apresentar até três argumentos, facultativamente aparecendo sob a forma pronominal. Ex.: *A ferida podia abrir-se e sangrar*;
- c) **Verbos de ação-processo:** selecionam um sujeito Agente, Causativo ou Instrumental que proporciona uma alteração no estado anterior do complemento, que pode ser um afetado ou um efetuado. Expressam um fazer por parte do sujeito e um acontecer com o complemento, unindo as características dos dois tipos anteriores. São no mínimo bivalentes. Ex.: *Júlio foi abrir a porta*; *O vento abriu a porta*; *A chave abriu a porta*.

O grupo dos verbos que não apresentam dinamicidade, ou seja, dos **verbos estativos**, não se subdivide como o anterior devido à menor possibilidade de combinação entre verbo e sujeito. O verbo de estado se caracteriza pela ausência de movimento, ou seja de uma dinâmica, e o seu sujeito é inativo, muitas vezes apresentando-se como mero suporte de uma propriedade, ou ainda como Experimentador ou Beneficiário. Percebe-se uma coincidência entre os sujeitos possíveis dos verbos de estado e dos verbos de processo, o que pode levar a uma confusão no momento da classificação. Um dos expedientes que pode desfazer essa confusão é a inserção de quantificadores do movimento (p. ex. demoradamente, vagarosamente) que não combinariam com verbos estativos. Ex.: *Chicago abriga um número sensível de imigrantes*; *João ama Antonieta*; *O Brasil é dos brasileiros*.

Segundo Lakoff (1973), um mesmo verbo pode variar seu grau de dinamicidade de acordo com o sentido que adquire no contexto, ou seja, é necessário atentar às nuances de significado que um mesmo verbo possa adquirir em cada realização. Assim, pode-se ilustrar com uma mesma raiz verbal, a necessidade de se analisar o contexto para a classificação dos verbos:

- Ação - [Ele] apanhou um táxi e foi para casa.
Processo - A Dusa apanhava do marido.
Ação-Processo - As aves apanhavam os grãos de milho no pátio.
Estado - Apanhando-se no poder, ele se esquecerá dos amigos.

5. Análise de alguns exemplos reais da língua portuguesa

Selecionamos para nossa análise apenas alguns exemplos de verbos que podem ocorrer com as quatro classes verbais. Evidenciaremos as diferenças entre verbos dinâmicos e estativos, para o que tomamos como hipótese básica a ocorrência de três fatores principais: a) natureza do sujeito¹⁵⁶; b) a questão do aspecto/tempo verbal; c) a questão da polissemia.

abrigar (AP: sujeito agente; A: sujeito agente; E: sujeito inativo)¹⁵⁷

AP - O gerente do cinema () abrigou-os na sala de espera
(*Bibliografia de Marques Rebelo*)

A - Mariana abrigou-se no rancho. (*O retrato do rei*)

E - Chicago abriga um número sensível de imigrantes (*Jornal O Globo*)

Considerando a ocorrência de ação-processo como primitiva, por apresentar uma valência mais completa, percebemos que a alteração da tipologia frasal se dá principalmente pela alteração na natureza do sujeito, que passa de ativo a inativo, de animado a não-animado. É necessário salientar que a mudança do caráter dinâmico para estativo se dá em face das relações

¹⁵⁶ A natureza do sujeito será indicada logo após o verbo entre parênteses juntamente com a sua tipologia.

¹⁵⁷ LEGENDA: AP = Orações ativo-processivas; P = Orações processivas; A = Orações ativas; E = Orações estativas.

contextuais em que o sujeito passa a ser apenas um ponto de referência. O simples fato de o sujeito ser um objeto imóvel impõe um caráter de inatividade à frase. Mas há também alteração no aspecto, que passa a ser durativo.

achar (P: sujeito paciente/experimentador, A: sujeito agente, E: sujeito inativo)

P - Se achares três mil réis, leva-os à polícia; se achares três contos, leva-os a um banco. (AID)

A - O povo daqui acha que estou rico. (Chão de infância)

E - Todos os caldeirões se acham secos. (Sargento Getúlio)

É interessante notar, nestes exemplos, que uma mesma raiz verbal, funcionando estativa ou dinamicamente, seleciona sujeitos com características sintático-semânticas diversas o que altera, conseqüentemente, o valor semântico do próprio verbo. Evidencia-se, então, a necessidade de se trabalhar sempre dentro de um contexto, que não precisa ser muito amplo, mas suficiente para determinar a natureza da relação verbo X argumentos. Além disso, observa-se como conseqüência da seleção de um sujeito distinto, a mudança de aspecto, que passa a ser durativo, e a pronominalização na ocorrência estativa.

6. Conclusão

Sabe-se que as gramáticas normativas não oferecem um estudo completo a respeito dos verbos. Suas considerações, apesar de terem contribuído muito para o estudo que hoje nos propomos, são insatisfatórias. Partindo da detecção desses aspectos, devemos estudar aquilo que elas mais negligenciam, ou seja, o aspecto semântico, que pode oferecer uma classificação clara dos verbos em língua portuguesa.

Assim, levando em conta o traço dinamicidade, podemos estabelecer a subdivisão em duas grandes classes (dinâmicos e estativos) conforme haja ou não movimento, seja ele interno ou externo. Na relação sintático-semântica, podemos verificar uma subdivisão do grupo dos dinâmicos em ação, processo e ação-processo, dependendo da sua relação com o sujeito. Com isso, percebe-se que não há uma regra fixa a ser decorada: tal verbo é dinâmico e tal é estativo. É necessária uma análise de cada contexto,

baseada em traços semânticos definidos, para que se estabeleça a classe de um determinado verbo.

7. Bibliografia

- ALI, Manuel Said. *Gramática Secundária da Língua Portuguesa*. São Paulo, Melhoramentos, 1964.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 5ª ed. São Paulo, Nacional, 1963.
- CHAFE, W. L. *Meaning and the Structure of Language*. Chicago: The University of Chicago Press, 1970.
- CUNHA, Celso & CINTRA, L. *Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, /s.d./
- DU BOIS, John & THOMPSON, Sandra. "Dimensions of a Theory of Information Flow". In: MS University of California, Santa Barbara. Draft, junho de 1991.
- FILLMORE, C.J. "The Case for Case". In: Emmon Bach & Robert Harms eds. *Universale in Linguistic Theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- _____. "Some Problems for Case Grammar". In: O'BRIEN, R. J. ed. *Monograph Series on Language and Linguistics*. Washington: 24: 35-55, University Press, 1971.
- IGNÁCIO, S. E. *Para uma tipologia dos complementos verbais do português contemporâneo*. Tese de Livre-Docência. Araraquara: UNESP, 1984.
- LAKOFF, G. *Irregularity in Syntax*. New York, Holt, Reinhardt and WINSTON Inc., 1973.
- LUFT, Celso Pedro. *Gramática Resumida*. 2ª ed. Porto Alegre, Globo, /s.d./
- MACAMBIRA, José Rebouças. *A estrutura morfossintática do português*. 5ª ed. São Paulo, Pioneira, 1987.
- MELO, Gladstone Chaves de. *Gramática Fundamental da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Acadêmica, 1968.
- PEREIRA, Eduardo Carlos. *Gramática Expositiva*. 165ª ed. São Paulo, Nacional, 1963.

TESNIÉRE, L. *Éléments de syntaxe structurale*. 2^a ed. Paris: Klincksieck, 1966.

O ESTUDO DAS RELAÇÕES SEMÂNTICAS INTRAFRASAIS - UMA CONTRIBUIÇÃO À GRAMÁTICA PEDAGÓGICA -

Sebastião Expedito Ignácio - UNESP/CNPq

0. Preliminares

A Gramática Normativa, da maneira como tradicionalmente se apresenta e segundo os seus propósitos pedagógicos, não se preocupa com a análise das relações semânticas entre os termos constituintes da oração nem, conseqüentemente, com a tipologia oracional que se baseie em tais relações. Quando muito recorre a critérios lógico-semânticos para conceituar as funções sintáticas, tais como “*Sujeito* é o termo que exprime o ser de quem se diz alguma coisa” (KURY, 1985:21); “*Objeto Indireto* é o complemento que representa a pessoa ou coisa a que se destina a ação” (ROCHA LIMA, 1973:219); ou para classificar as orações em *causais, condicionais, comparativas, etc.* Tais critérios não levam em conta as realizações intrafrasais, derivadas da natureza valencial dos elementos centrais desencadeadores da estrutura oracional. Quero dizer com isso que não se tem levado em conta alguns princípios básicos que devem nortear a análise, como a centralidade do verbo na estruturação da oração, a predicação verbal e nominal na construção sintagmática, etc.

1. Valência verbal e o processo da estruturação oracional.

Tendo em TESNIÈRE (1959; 1965) a sua primeira sistematização, a teoria da **valência** vem sendo difundida principalmente pelos gramáticos alemães (HELBIG, 1966; BRINKMANN, 1971), ingleses e americanos (FILLMORE, 1968-77; CHAFE, 1970), bem como por autores mais recentes, como VILELA (1992), em Portugal e BORBA (1996), no Brasil.

TESNIÈRE (*op. Cit.*) foi quem, de maneira sistemática, primeiro chamou a atenção para o fato de que a frase não deve ser vista simplesmente como uma estrutura que se biparte em sujeito, de um lado, e predicado, do outro, como se o primeiro fosse o ponto de partida. Considerando o verbo como núcleo central, em torno do

qual se organiza a frase, estabeleceu o conceito de **valência verbal**, que determina não só a quantidade mas também a qualidade dos constituintes oracionais. Dessa forma, coloca *sujeito, objeto direto, objeto indireto, agente da passiva* num mesmo nível sintático, ou seja, como complementos do verbo. Cria, assim, a categoria dos **actantes**, constituintes obrigatórios - que se distinguem, hierarquicamente, pelos valores semânticos - e a categoria dos **circunstantes**, constituintes facultativos, não resultantes da valência verbal. Apesar do avanço verificado nessa proposta de análise, o modelo de Tesnière ainda se prende a determinados traços lógico-semânticos na distribuição dos actantes em 1º, 2º e 3º graus, como o que pratica a ação, o que a recebe e aquele em proveito ou prejuízo do qual a ação se realiza. Diz Tesnière: "*o número de "casas vazias" que apresenta um verbo e, por conseqüência, o número de actantes que ele pode reger, constitui o que nós chamaremos a valência do verbo*" (op. cit.: 238). Esse conceito, essencialmente de natureza **quantitativa**, atualmente pode ser ampliado: o termo **valência** refere-se aos diversos tipos de relações de dependência ("previsibilidade", segundo IGNÁCIO, 1984) entre os elementos constituintes da oração. Assim, em princípio, podemos considerar três níveis valenciais (Cf. BORBA, 1996):

a) valência **quantitativa**: diz respeito ao número de participantes obrigatórios ou **argumentos** (A) que um **predicador** (P) pode ter. Dessa forma, um item lexical pode ser **avalente, monovalente, divalente, trivalente, tetravalente**, segundo "preveja" $\emptyset, 1, 2, 3, 4$ argumentos: $P(\emptyset, A_1, A_2, A_3, A_4)$;

b) valência **qualitativa**, valência **sintática** ou **morfossintática**: diz respeito às funções sintáticas (Sujeito, Complemento, Especificador, Adjunto, etc.); às propriedades morfológicas e morfossintáticas (N, SN, SNpr, etc.), dos elementos que preencherão as "casas vazias" dos núcleos predicadores;

c) valência **semântica**: refere-se a: (i) **características categoriais** ou traços que compõem cada uma das categorias (+anim, +hum; +cont; +concr, etc.); (ii) **funções temáticas** ou **casos** (Ag, Pac, I, Ca, etc.); (iii) **restrições seletivas** que vão determinar quais classes/subclasses de itens que, funcionando como P, coocorrem ou se excluem em relação aos itens que preencherão as "casas vazias" na qualidade de As.

CHAFE (*op. cit.*) vem ampliar a proposta de Tesnière, quando se dedica ao estudo das relações semânticas, papéis temáticos ou casos, segundo FILLMORE (*op. cit.*) e retoma o princípio da centralidade do verbo ou do nome na realização das estruturas a que estamos aqui chamando de **oracionais**. Assim, na elaboração da frase, o verbo, como elemento predicador, seleciona os nomes, ou **argumentos**, segundo a sua natureza valencial. Estabelecem-se, dessa forma, as relações semânticas entre o verbo e o argumento, as quais definirão a tipologia oracional segundo se estabeleça uma relação dinâmica (ação ou processo) ou estativa, e segundo os valores semânticos dos argumentos.

Ao examinar a estrutura da oração sob esse ponto de vista, priorizando as relações semânticas, a análise se faz de modo mais próximo da realidade do mundo referencial que a língua representa, fato que, provavelmente, facilitará a compreensão e apreensão dos alunos, seja na identificação das diversas funções sintáticas, seja no estabelecimento de taxinomias. Parece ser mais fácil ao aluno assimilar noções como **agente, paciente, destinatário, instrumental**, etc., do que as noções mais abstratas como **sujeito, objeto direto, objeto indireto, adjunto adverbial**. Por outro lado, as noções de **ação, processo e estado** enriquecerão os critérios tradicionais de classificação dos verbos e, conseqüentemente, a tipologização das orações.

Insisto, pois, em dizer que o estudo das relações semânticas (casos/argumentos), estabelecidas a partir da valência verbal ou nominal, contribui para a identificação das funções sintáticas que, pelos critérios meramente sintáticos, têm desafiado o ensino. Sejam, por exemplo, as noções de **adjunto adnominal VS complemento nominal** na seqüência *de+nome*. Por um lado, a noção de **argumento**, como elemento componente da valência, ou seja, elemento obrigatório, permite distinguir o complemento do adjunto. Por outro lado, levando-se em conta que o primeiro é de natureza objetiva e o segundo é de natureza subjetiva, pode-se recorrer a paráfrases de interpretação sintático-semântica em que aqueles constituintes se realizam como sujeito ou como objeto. Ex.:

- (1) *O nome de Capadócio causou espanto.*
- (2) *A nomeação de Capadócio causou espanto.*

- Pelo critério da valência, fica evidente que “nome” não é valencial, isto é, não requer um argumento (complemento), ao passo que “nomeação” exige um complemento precedido da preposição *de*.
- Pelo critério da paráfrase a que me referi, constroem-se as estruturas:

(1a) *Capadócio tem um nome que causou espanto.*
(=Sujeito; logo, Adjunto Adnominal em 1)

(2a) *Nomearam Capadócio e isto causou espanto.* (=Objeto Direto; logo, Complemento Nominal em 2)

Evidentemente, outros critérios se poderiam usar para a identificação dessas duas funções, como se tem feito no processo pedagógico. Todavia, estes, de natureza sintático-semântica, parecem mais eficazes.

2. A tipologia oracional

Em princípio, as frases se distribuem em dois grandes grupos: (i) frases dinâmicas e (ii) frases estativas, segundo as relações entre o verbo e o primeiro argumento (sujeito) sejam de **ação** ou de **processo** no primeiro caso, e de **estado**, no segundo. Quando se leva em conta as relações entre o sujeito, o verbo e o segundo argumento (objeto), pode-se ocorrer um tipo misto: **ação-processo**.

2.1. Frases Dinâmicas

A “visão dinâmica do universo”, conforme diziam os mentalistas, se representa por um FAZER ou por um ACONTECER, no dizer de CHAFE (*op. cit.*). No primeiro caso tem-se **ação**, no segundo, **processo**. Daí a classificação das frases em **ativas** e **processivas**. Caso haja a combinação dos dois fenômenos, tem-se as frases **ativo-processivas**.

2.1.1. Ativas - o verbo se caracteriza como um verbo de **ação** quando seleciona um sujeito Agente, cujos principais traços característicos são **+controlador** e **+voluntário**:

- (3) *João nunca fumou.*
- (4) *Uma onça rodeava a casa.*

2.1.2. Processivas - o verbo de processo se caracteriza como aquele que seleciona um sujeito paciente, **-controlador**, **-voluntário** e **afetado**, ou seja, que experimenta uma modificação (“afetamento”) física ou psicológica, em que se pressupõe sempre uma causa que desencadeia o processo:

- (5) *João emagreceu muito ultimamente.*
- (6) *Clarice entristeceu-se com a notícia.*
- (7) *O asfalto derreteu com o calor.*
- (8) *A roupa enxugou.*

2.1.3. Ativo-Processivas - quando o verbo seleciona um sujeito Agente, Instrumental ou Causativo e um objeto **afetado** (Paciente), tem-se um misto de **ação + processo**, daí a classificação da frase em ativo-processiva:

- (9) *João derrubou o jequitibá.*
- (10) *O machado de João derrubou o jequitibá.*
- (11) *O vento derrubou o jequitibá.*

OBSERVAÇÃO - A “causa que desencadeia o processo” de que se falou acima, pode vir explícita, ex. (6) e (7), ou implícita, ex. (5) e (8). Em qualquer caso, pelo seu alçamento à posição de sujeito, tem-se uma estrutura ativo-processiva a partir de uma estrutura processiva:

- (5a) *(O regime) emagreceu João.*
- (6a) *A notícia entristeceu Clarice.*
- (7a) *O calor derreteu o asfalto.*
- (8a) *(O vento) enxugou a roupa.*

2.2. Frases estativas - caracterizam-se pela ausência de dinâmica no processo verbal. Trata-se da “visão estática do universo”, em cuja representação há um SER/ESTAR/EXISTIR. O sujeito se caracteriza por ser **inativo** e **não afetado**, daí a sua neutralidade. O caso semântico predominante que o representa é o de Objetivo, podendo realizar-se também como Locativo e Experimentador. Neste último caso, com verbos de sentimento ou julgamento tais como “amar”, “gostar”, “considerar”, etc.:

- (12) *A madeira está seca.*

- (13) *O pátio está vazio.*
 (14) *Buritizal fica no Estado de São Paulo.*
 (15) *Joana ama Paulo.*
 (16) *Fantasmas só existem em Brasília.*

OBSERVAÇÃO - É comum uma mesma raiz verbal primitivamente de natureza dinâmica funcionar como verbo estativo, fato que nos mostra a necessidade de se levar em conta a dimensão pragmática na análise das realizações lingüísticas. Em outras palavras, a verdadeira análise só se faz do ponto de vista funcional. Sejam os exemplos:

(17) *Fernando foi de São Paulo a Igarapava em três horas.*
 (DINÂMICO)

(17a) *A via Anhangüera vai de São Paulo a Igarapava.*
 (ESTATIVO)

As frases **estativas** se classificam, de modo geral, em **atributivas, locativas, existenciais**, como veremos adiante.

Apresento, a seguir, alguns quadros representativos das estruturas das frases dinâmicas e estativas levantadas em pesquisa sobre a língua escrita do português contemporâneo do Brasil, realizada sob o patrocínio do CNPq. Nestes quadros, indico o papel semântico dos complementos verbais.

Quadros Resumitivos Das Estruturas Morfossintáticas E Dos Papéis Semânticos Dos Complementos Verbais.

I. Estrutura das frases DINÂMICAS com apenas um complemento: $A_1 + V + A_2$

QUADRO 1: Frases Ativas

E.M.	P.S. (*)	Exemplário
-------------	-----------------	-------------------

(*) Convenções: E.M.=Estrutura morfossintática; P.S.= Papel Semântico.
 A_1 =Sujeito; A_2 =Complemento Direto; A_3 =Complemento Indireto;
 V=Verbo; Atr=Atributivo=Predicativo; SN=Sintagma Nominal;
 SNpr=Sintagma Preposicionado; SO=Sintagma Oracional;

E.M.	P.S. (*)	Exemplário
SN	Ob	Os cães desistiram de <i>me</i> seguirem.
SN	Fac-cont	Eu só falo <i>uma coisa</i> uma vez, Peba.
SN	Loc	Dei de freqüentar <i>a casa de Rafaela</i> .
SN	Dir-ext	O carro seguia <i>a larga avenida</i> .
SNpr	Rec-dest	O Mâncio acenou <i>ao Dr. Clóvis</i> .
SNpr	I	Ela sempre se utilizava <i>dessa arma</i> .
SNpr	Ca	Gaby não podia queixar-se <i>da velha</i> .
SNpr	Loc	Celita se aninhou <i>no peito dele</i> .
SNpr	Dir-or	Você vem <i>de Barretos</i> ?
SNpr	Dir término	O homem caminhou <i>até a grade</i> .
SNpr	Dir-ext	Eulália caminharia <i>sobre esse mar</i> .
SO	Fac-cont	Aristóteles afirma <i>que estes cisnes só cantam ao morrer</i> .
SO	Ca	Cabo Martim não podia queixar-se <i>de ter sido mal recebido</i> .

QUADRO 2: Frases Processivas

E.M.	P.S.	Exemplário
SN	Ob	Seu uísque virou <i>água</i> .
SN	Temp	A perturbação durou <i>um instante</i> .
SNpr	Ob	As sombras se converteram <i>em trevas</i> .
SNpr	Loc-met	O local se transformava <i>em praça de guerra</i> .
SNpr	Ca	O boi se assustou <i>com os tiros</i> .

Ben=Beneficiário; Ca=Causativo; Dat=Dativo; Dest=Destinatário; Dir=Direcional; E=Experimental; Fac=Factitivo; F=Fim; I=Instrumental; Loc=Locativo; Ob=Objetivo; Rec=Receptivo; Temp=Tempo; ef=efeito; ext=extensão; met=meta; término=término;

SNpr	Loc-or	A água pingava da torneira.
-------------	---------------	------------------------------------

QUADRO 3: Frases Ativo-Processivas

E.M.	P.S.	Exemplário
SN	Ob	O sol secava a lama das ruas.
SN	E	Tudo o que se ganha é para engordar o povo do reino!
SN	Fac-ef	Os homens estão construindo o futuro.
SN	Dat-met	Alguém vai me agredir.
SNpr	Dat-met	Isto de irmão bole com a gente.

II. Estrutura das frases DINÂMICAS com dois complementos: A₁ + V + A₂ + A₃

OBSERVAÇÃO: Com esta estrutura, as frases dinâmicas podem ser Ativas ou Ativo-Processivas. Em ambos os casos, A₃ será sempre um SNpr ou SOpr e A₂ pode ser SN/SNpr ou SO. Daí termos os seguintes quadros com relação aos **papéis semânticos**:

QUADRO 1: Frases Ativas:

P.S.		Exemplário
A₂	A₃	
Ob	Rec-ben	O cardeal me arranjou a capelania.
Ob	Rec-dest	Contei-lhe a minha desventura.
Ob	F	O Coronel convidou jornalistas para uma longa exposição.
I	F	Nenhum merceeiro usará de eloquência para vender queijo.
Fac-cont	Rec-dest	Só posso dizer a você que estou

escandalizado!		
Dat	F	Fiz questão de chamar o Ramalho para que mirasse a obra.

QUADRO 2: Frases Ativo-Processivas

P.S.		Exemplário
A₂	A₃	
Ob	Ben-dest	O campeão dava autógrafos às fãs.
Ob	Dat-met	A mulher atirou sobre ele a água fervente da chaleira.
Ob	Dat-or	Seria impossível arrancar de Jerônimo novas palavras.
Ob	Dir-térm	Bentinha chutou uma ponta de cigarro para o meio da rua.
Ob	Dir-or	Bernardo tirou os arreios do cabide.
Ob	Dir-ext	Conduzi o carro entre o coqueiral.
Ob	Loc	Ocultei o rosto entre as mãos.
Ob	Ob	Maria substituía o "you" banal pelo usted"
Ob	I	Amassa os alimentos com os dedos.
E	Ca	Você me assusta com esses bigodões.
Dat	Rec-ben	O negro Vicente queria deixar o homem para os urubus.
Dat	Rec-dest	Pantaleão apresentou Simplício ao amigo.
Dat	Dir-térm	Arrasto você para fora da caverna.
Dat	Dir-Or	Isto o afastará da morte.
Dat	Dir-ext	Ele arrastou a mulher pela ponte.
Dat	Loc	Nós te deixamos no Porto do Serro.
Dat	Met	As palavras do amigo obrigavam-no a

disfarces.		
Dat	Met	Pressão obriga Maluf a recuar.
Fac-ef	Rec-ben	Você escreveu artigos para um jornal clandestino.
Fac-ef	Rec-dest	Escrevi cartas à minha mãe.
Fac-cont	Rec-dest	Eu disse a ele a verdade
I	F	Empregaram sondas importadas na perfuração dos poços.

III. Estrutura das frases ESTATIVAS

Os complementos das frases **estativas**, aos quais denomino genericamente de Atributivos (Atr), realizam-se como SN e como SNpr, tendo as funções semânticas de Ob (a maioria dos casos) e Loc (nas frases *locativas* e *existenciais*). Apenas nos casos de estruturas **derivadas**, em frases possessivas, ocorre complemento Ben. Chamo **derivada** à estrutura com verbo “ser” que se origina da estrutura “A1 + TER + A2. Ex.:

(18) João *tem* um relógio. (estrutura primitiva)

O relógio *é* de João. (estrutura derivada)

A seguir, apresento o quadro das frases estativas.

QUADRO das Frases Estativas

Tipologia Frasal -	P.S. do Atr	-	Exemplário
	Ob		O Brasil é a sede do futebol
Atributivas:	Ob		Dorinha ama os bailarinos.
	Ob		Quem precisa de uma covardona?
	Ob		O preto tem ótima cabeça.
	Ob		Você tem uma rede?
Possessivas:	Ob		A indústria está com bom estoque.

	Ben	O baralho é de Giro.
	Ben	Essa posição não é de mais ninguém
Existenciais:	Loc	Existe um maniaco em cada esquina.
	Loc	Fantasmas só existem em Brasília
Locativas:	Loc	O escritório fica no último andar
	Loc	O terraço ladeava a cozinha.

OBSERVAÇÃO - Há verbos de processos que são avalentes, como *chover*, por exemplo, e verbos estativos que são univalentes, como *haver*. São os tradicionalmente denominados verbos impessoais: Ex.:

(20) *Chove torrencialmente.* (Processo)

(21) *Há um gato no Congresso.* (Estado)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da análise sintática não pode desprezar as relações semânticas que organiza a frase a partir da sua estrutura subjacente. As relações que se estabelecem entre o verbo, como centro estruturador da oração, e os argumentos devem ser enfatizadas. Os valores semânticos das diversas funções sintáticas devem ser vistos como ponto de partida para o ensino, uma vez que, sob esse ponto de vista, tanto a identificação dos constituintes oracionais quanto a classificação das orações se tornam mais exatos e de mais fácil assimilação. Por outro lado, não se deve pretender um ensino a partir de unidades descontextualizadas: sejam as formas verbais, sejam as unidades oracionais por elas selecionadas só se classificam em razão da sua função textual.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORBA, F.S. *Uma gramática de valências para o português*. São Paulo: Ática, 1996.

BRINKMANN, "Die deutsche Sprache". *Gestalt und Leistung*. 2. ed. Düsseldorf, Pädagogischer Verlag - Schwann, 1971.

- CHAFE, W. L. *Meaning and the Structure of Language*. Chicago, The University of Chicago Press, 1970.
- FILLMORE, C. J. "The Case for Case". In: Emmon Bach iRobert Harms (eds.), *Universals in Linguistic Theory*. New York, Holt, Reinhart and Winston, 1968.
- _____. "Types of Lexical Information." In: F. Kiefer ed., *Studies in Syntax and Semantics*. Dortrecht-Holland, D. Reidel Publishing Co., 1969.
- _____. "The Case for Case Reopened". In: COLE (ed.) et alii. *Syntax and Semantics: Grammatical Relations*. New York, Academic Press, 1977. (Vol. 8)
- _____. "Em favor do caso". Trad. de Lúcia M. Lobato. In: *A semântica na lingüística moderna: o léxico*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
- FILLMORE, C. J. & LANGENDON, D. T. (Eds.), *Studies in Linguistic Semantics*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1971.
- HELBIG, G. "Zur gegenwärtigen Diskussion über Valenz und Kasus". In: *Zielsprache Deutsch*, 1:23-23, 1966.
- IGNÁCIO, S. E. *Para uma tipologia dos complementos verbais do português contemporâneo*. Tese de Livre-Docência. Araraquara: FCL, UNESP, 1984.
- KURY, A. G. *Novas lições de análise sintática*. São Paulo: Ática, 1985.
- TESNIÈRE, L. *Éléments de syntaxe structurale*. 2. ed., Paris, Klincksieck, 1966.
- VILELA, M. *Gramática de valências: teoria e aplicação*. Coimbra, Almedina, 1984.

O PROCESSO DE REDUÇÃO DO ENCONTRO CONSONANTAL NAS CLASSES A, B e C

Rosana Santos Dórea (UFBA)

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo refletir os resultados encontrados na pesquisa que faz parte do *Programa de Estudos sobre Aquisição e Ensino do Português como Língua Materna* (PROAEP) e baseia-se na Teoria da Fonologia Natural (Stampe 1973), cujo alicerce é a noção de processo fonológico:

“Processo fonológico é uma operação que se aplica à fala para substituir, em lugar de uma classe de sons ou seqüência de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a capacidade da fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica porém desprovida da propriedade difícil.”

e nas propostas de INGRAM (1976), GRUNWELL (1981/1982) e TEIXEIRA (1988).

Seus objetivos são: delimitar em que estágio aquisicional este padrão de simplificação é descartado e verificar qual o tipo de encontro mais reduzido: C + /r/ ou C + /l/.

Segundo Ingram, a criança, entre 1;6 e 4;0 anos, passa por um desenvolvimento fonológico considerável, já que a partir de um vocabulário de aproximadamente 50 palavras, com estrutura fonológica simples (em geral CV), ela consegue chegar a enunciados compostos por várias palavras de estruturas fonológicas mais complexas, à medida que aumenta sua capacidade para produzir os sons do modelo adulto.

À proporção que a habilidade fonológica da criança progride, a sua fala se torna mais regular, e é sempre possível encontrar razões para as “distorções” de palavras “normais”. Quando a criança substitui um som por outro, existe sempre algum elemento comum na formação desses dois sons, o que comprova

que existe uma certa organização na implementação dessas substituições, e em muitos casos, pode-se falar, como diz Jespersen (1922, citado em Ingram 1986), em “leis de sons estritamente observadas”.

Durante este desenvolvimento fonológico, a fala da criança é marcada por processos de simplificação que podem afetar classes inteiras de sons.

Ingram (1976) divide os processos fonológicos, denominados por ele de processos de simplificação, em: de substituição, assimilatórios e que afetam a estrutura silábica. E entre estes últimos, encontra-se a redução de encontros consonantais.

REDUÇÃO DO ENCONTRO CONSONANTAL

De acordo com Teixeira (1988), o processo de Redução do Encontro Consonantal é de natureza sintagmática, além de ser descartado tardiamente pela criança, sendo classificado como um processo terminal (indo até 4 ou mesmo 5 anos). Este processo se caracteriza, em geral, pela elisão de um dos elementos do encontro, de forma não casual, seguindo padrões previsíveis. Desta forma, no Inglês, Ingram apresenta 4 estágios para mostrar como os encontros são simplificados na fala infantil para finalmente serem produzidos segundo o modelo adulto:

1. Apagamento completo do encontro;
2. Apagamento de um dos membros do encontro;
3. Substituição de um dos membros do encontro por outro elemento;
4. Produção correta do encontro.

Segundo Teixeira (1988), a aquisição do encontro consonantal, em português, é verificada em diferentes estágios evolutivos, conforme o amadurecimento fonológico da criança:

1. Simplificação dos encontros através da elisão do segundo elemento, ex.: flor [fo], livro [□livu] (2;1-2;6);
2. Realização do segundo elemento como uma aproximante ou uma semivogal palatal, ex.: livro [□livyu] (2;7-3;0);

3. Surgimento do segmento lateral, tanto em encontros com a lateral, quanto em encontros com a vibrante simples, ex.: cruz [kɫus] (3;7-4;0). Neste momento, ocorre em paralelo, o padrão de confusão de líquidas, que passa a afetar a realização fonética do encontro consonantal, isto é, os encontros C + /r/ e C + /l/ não conseguem ser contrastados, ex.: flor [fɫo] (4;1-4;6), prego [pɫgu] (4;1-4;6). Neste terceiro estágio, pode ainda haver a concomitância de um padrão de silabificação, ex.: livro [ɫivuɫu] (4;1-4;6);

4. Migração do segundo elemento, em encontros internos à palavra, para a posição inicial absoluta, ex.: quadro [kɫadu] (4;7-5;0).

METODOLOGIA

O corpus é constituído por 192 sujeitos procedentes de Salvador, cujos pais (ou um deles) possuem nível escolar superior (Classe A), secundário (Classe B) e primário ou inferior (Classe C). Esses sujeitos estão igualmente distribuídos em oito grupos etários, compostos por oito crianças cada:

1 (2;1 - 2;6)	5 (4;1 - 4;6)
2 (2;7 - 3;0)	6 (4;7 - 5;0)
3 (3;1 - 3;6)	7 (5;1 - 6;0)
4 (3;7 - 4;0)	8 (6;1 - 7;0)

Os dados foram retirados do Banco de Dados do PROAEP.

Inicialmente foram tratados, tabulados e analisados cerca de 12.655 enunciados produzidos pelos 192 sujeitos dos grupos mencionados. Após esse levantamento, fez-se uma triagem, a fim de que fossem mantidos os enunciados que apresentassem os padrões de substituição pertinentes para esse estudo, mais precisamente: a Redução do Encontro Consonantal.

Feita a triagem, chegou-se a um total de 1.324 enunciados.

RESULTADOS

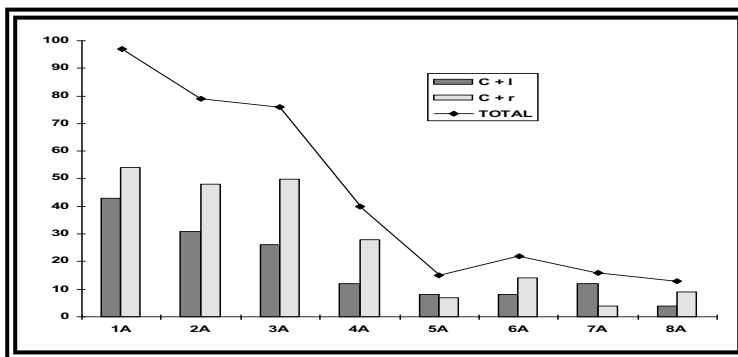
CLASSE A

Em se tratando do Português, os encontros consonantais, que são representados pelo padrão silábico CCV, podem ser de dois tipos: C + /l/ e C + /r/, e este C, como atesta Teixeira (1993), pode ser uma oclusiva ou fricativa bilabial, havendo, no entanto, algumas restrições.

Nesta classe (vide gráfico 01), pode-se observar que o encontro consonantal mais reduzido é o do tipo C + /r/; foram reduzidos no total 214 encontros C + /r/ (60%) contra 144 encontros do tipo C + /l/ (40%). Isto pode ser visto em quase todos os grupos etários, constituindo exceção os grupos 5A e 7A, em que o encontro C + /l/ foi mais reduzido que o C + /r/, sem contudo afetar o total.

Como atesta o gráfico 01, o processo vai sendo descartado, gradualmente, na passagem de um grupo para outro, apesar de haver um pequeno aumento do número de ocorrências na passagem do grupo 5A para o 6A, causado pelo sujeito 123. Isto mostra como as diferenças individuais (INGRAM 1976) podem distorcer os resultados, pois se não fosse este sujeito, a aplicação do processo de Redução certamente decresceria.

Gráfico01

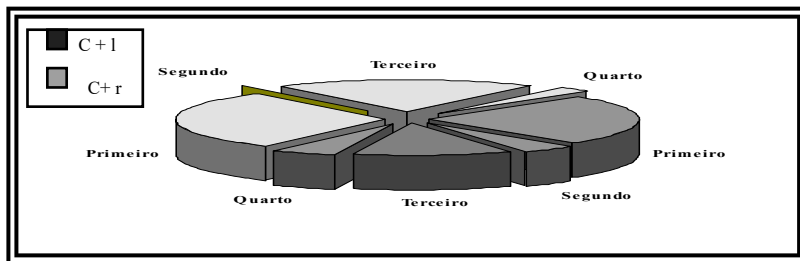


Segundo Teixeira (1991), no português, o processo de Redução do Encontro Consonantal passa por quatro estágios evolutivos, os quais já foram mencionados anteriormente.

Assim, nesta classe, de acordo com o gráfico 02, verificou-se, ainda, que o estágio mais comum e amplamente utilizado é o primeiro (elisão do segundo elemento do encontro), tanto no

encontro do tipo C + /l/ (71%), quanto no do tipo C + /r/ (57%); e o estágio menos utilizado é o segundo (realização do segundo elemento como uma aproximante ou uma semivogal palatal), tanto no encontro do tipo C + /r/ (0%), quanto no do tipo C + /l/ (12%), como atesta o gráfico abaixo.

Gráfico 02

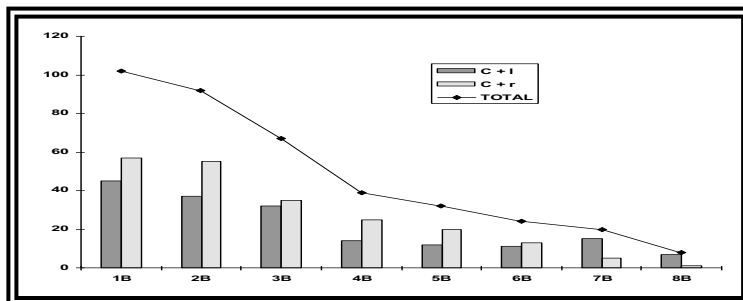


CLASSE B

Nesta classe, pode-se observar, através do gráfico 03, que o encontro consonantal mais reduzido é o do tipo C + /r/; foram reduzidos no total 211 encontros C + /r/ (55%) contra 173 encontros do tipo C + /l/ (45%). Isto pode ser visto em quase todos os grupos etários, constituindo exceção os grupos 7B e 8B, em que o encontro C + /l/ foi mais reduzido que o C + /r/, sem contudo afetar o total.

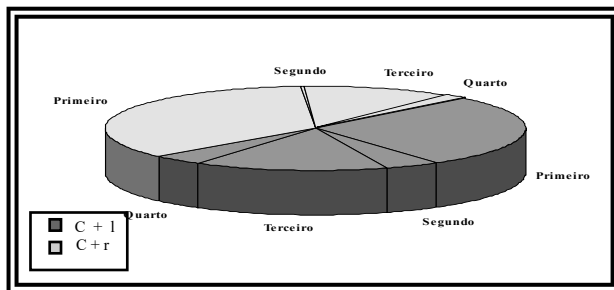
Como já era esperado, o processo vai sendo descartado, gradualmente, na passagem de um grupo para outro. No entanto, vale salientar que, enquanto a redução do encontro C + /r/ é descartada de forma regular, a do encontro C + /l/ não se comporta de forma totalmente regular devido ao grupo 7B. É possível observar que existe um pequeno aumento do número de ocorrências na passagem do grupo 6B para o 7B, causado pelo sujeito 157.

Gráfico 03



Nesta classe, como atesta o gráfico 04, verificou-se que o estágio mais comum e amplamente utilizado é o primeiro (elisão do segundo elemento do encontro), tanto no encontro do tipo C + /l/ (69%), quanto no do tipo C + /r/ (73%); e o estágio menos utilizado é o segundo (realização do segundo elemento como uma aproximante ou uma semivogal palatal) no encontro do tipo C + /r/ (1%) e o quarto (migração do segundo elemento, em encontros internos à palavra, para a posição inicial absoluta) no do tipo C + /l/ (10%).

Gráfico 04

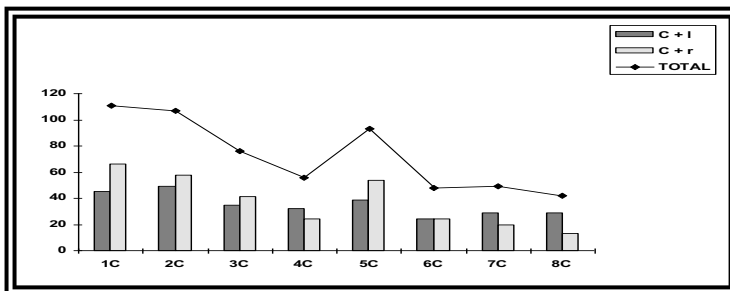


CLASSE C

Nesta classe, de acordo com o gráfico 05, pode-se observar que o encontro consonantal mais reduzido é o do tipo C + /r/; foram reduzidos no total 300 encontros C + /r/ (52%) contra 282 encontros do tipo C + /l/ (48%). Isto pode ser visto em quase todos os grupos etários, constituindo exceção os grupos 4C, 7C e 8C, em que o encontro C + /l/ foi mais reduzido que o C + /r/, sem contudo afetar o total.

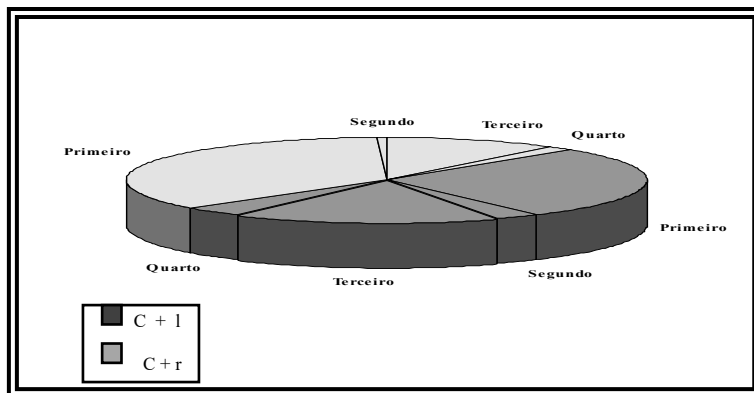
É possível observar que existe um aumento considerável do número de ocorrências na passagem do grupo 4C para o 5C, causado pelos sujeitos 114 e 115, podendo, assim, ser explicado em termos de diferenças individuais.

Gráfico 05



Verificou-se, ainda, (vide gráfico 06) que o estágio mais comum e amplamente utilizado é o primeiro (elisão do segundo elemento do encontro), tanto no encontro do tipo C + /l/ (60%), quanto no do tipo C + /r/ (73%); e o estágio menos utilizado é o segundo (realização do segundo elemento como uma aproximante ou uma semivogal palatal), tanto no encontro do tipo C + /r/ (1%), quanto no do tipo C + /l/ (6%).

Gráfico 06

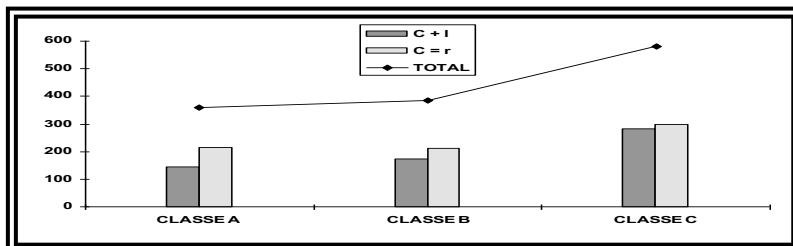


ANÁLISE DOS RESULTADOS

Fazendo uma comparação entre as três classes, pode-se observar, claramente, que:

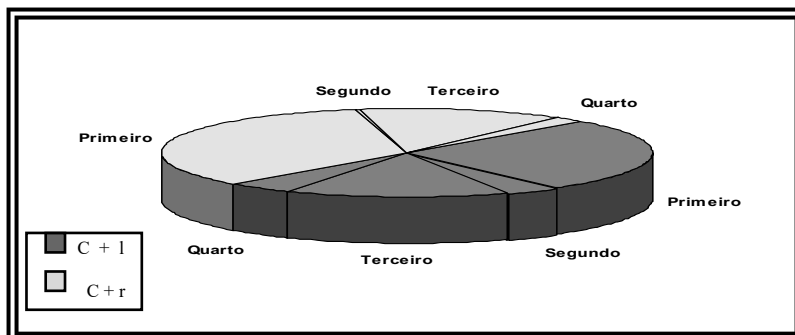
1. a classe que mais simplifica o processo em questão é a C, (vide gráfico 07);
2. o encontro consonantal mais reduzido é o do tipo C + /□/, (vide gráfico 07);

Gráfico 07



3. o estágio mais comum e amplamente utilizado é o primeiro (elisão do segundo elemento do encontro), tanto no encontro do tipo C + /l/, quanto no do tipo C + /□/, (vide gráfico 08);
4. e o estágio menos utilizado é o segundo (realização do segundo elemento como uma aproximante ou uma semivogal palatal), tanto no encontro do tipo C + /□/, quanto no do tipo C + /l/, (vide gráfico 08).

Gráfico 08



CONCLUSÃO

Este estudo corrobora os achados de Ingram (1976) e Olmsted (1971) quanto ao estágio evolutivo mais comum (elisão do segundo elemento do encontro) do processo de Redução do Encontro Consonantal.

Em termos maturacionais, foi verificado que o processo é descartado por volta dos 4 (quatro) anos, o que corrobora os estudos de Teixeira (1988).

E por último, este estudo é, sem dúvida, uma parte essencial do PROAEP (Programa de Estudos sobre Aquisição e Ensino do Português como Língua Materna), e traz importantes contribuições para a construção e finalização do Perfil do Desenvolvimento Fonológico do Português.

BIBLIOGRAFIA

- DÓREA, Rosana. *Artigos lingüísticos e literários*. Salvador: BDA, 1996.
- GRUNWELL, P. *Clinical Phonology*. London: Croom Helm, 1981.
- INGRAM, D. *Phonological Disability in Children*. London: Edward Arnold, 1976.
- PEPE, V. P. S. *Oclusivização, Anteriorização/ Posteriorização e Ensurdecimento na Aquisição Fonológica do Português: Processo Sistêmicos ou Assimilatórios?* Dissertação inédita de Mestrado, UFBA, 1993.
- STAMPE, D. *A Dissertation on Natural Phonology*. Tese inédita de Doutorado. Universidade de Chicago, 1973.
- TEIXEIRA, E R. *Processos de Simplificação Fonológica como Parâmetros Maturacionais em Português*. Cadernos de Estudos Lingüísticos 14, 53-63, 1988.
- TEIXEIRA, E R. *Perfil do Desenvolvimento Fonológico em Português (P.D.F.P.)* Estudos Lingüísticos e Literários 12, 64-73, IL-UFBA, 1991.
- TEIXEIRA, E R. *Módulo I: Noções básicas de Lingüística*. Atualização em língua

portuguesa para professores de 2º grau. VITAE/SEEB/UFBA. 1993.

RAPP, Carola. *A elisão das sílabas fracas nos estágios iniciais da aquisição da fonologia do português*. Dissertação inédita de Mestrado, UFBA, 1994.

A CONFUSÃO DAS FRICATIVAS EM CRIANÇAS DE 2;1-7;0

Ivanete de Freitas Cerqueira (UFBA)

1. Introdução

Os processos são definidos por Ingram (1976), como aqueles que resultam da substituição de um segmento por outro sem haver, contudo, a interferência dos sons vizinhos, o que seria na terminologia de Grunwell (1982), processos não-sensíveis ao contexto.

Incluídos entre os processos de substituição está a Confusão das Fricativas, descrito por Teixeira (1988), em um estudo longitudinal, como sendo um processo onde, **inicialmente, todos os sons fricativos** parecem **confundir-se** de alguma forma (1;5); **depois, o par dento-alveolar sofre constantes palatalizações** (1;7), e em um **terceiro momento**, acontece o inverso, ou seja, as fricativas palato-alveolares passam a alveolares - **despalatalização** (1;11).

No PROAEP (Programa de Aquisição e Ensino do Português como Língua Materna), define-se a Confusão da Fricativas como o processo através do qual um segmento fricativo (qualquer que seja) é confundido por um elemento de igual modo de articulação.

ASA [□0aS□]

CHAPÉU [□sapEw]

IGREJA [i□gez□]

FLECHA [□SES□]

Assim, tendo como base a Teoria da Fonologia Natural e os resultados das pesquisas de Alves (1996), Ingram (1976), Grunwell (1982), Teixeira (1988, 1996) e Tosta (1996), o objetivo deste estudo é verificar, nos grupos A, B e C, se o processo de Confusão das Fricativas resulta de pressões do próprio paradigma de organização dos traços fonológicos ou se é determinado pelo contexto fonológico subjacente (i.e., se é um processo decorrente de

Assimilação); em termos maturacionais, quando o processo de Confusão das Fricativas é descartado, e qual o ponto de articulação mais afetados pelo processo em estudo.

2. Metodologia

O estudo do processo de Confusão das fricativas na fala infantil foi feito a partir de um corpus composto por 192 crianças, que foram testados através da técnica de nomeação espontânea - respostas naturalmente evocadas por meio da nomeação de estímulos visuais (Yavas, 1991). Este exame fonológico constituiu-se de 66 (sessenta e seis) palavras escolhidas segundo os critérios de representatividade fonológica na língua, familiaridade para a criança e capacidade pictorial.

Deste modo, as 192 crianças, cujos pais são oriundos de Salvador, foram divididos da seguinte maneira:

1. em três classes sociais:

A - pais com nível escolar superior

B - pais com nível escolar médio

C - pais com nível escolar primário (ou inferior)

2. em oito grupos etários:

. 1 (2;1-2;6)

. 5 (4;1-4;6)

. 2 (2;7-3;0)

. 6 (4;7-5;0)

. 3 (3;1-3;6)

. 7 (5;1-6;0)

. 4 (3;7-4;0)

. 8 (6;1-7;0)

Cada classe social possui oito grupos etários compostos por oito crianças cada um.

Inicialmente, deviam ser tratados 12.672 enunciados, entretanto, como 17 destes enunciados deixaram de ser proferidos por dois sujeitos (2;6), começou-se o trabalho com 12.655 enunciados, que foram transcritos para uma tabela, onde somente foram eliminadas ocorrências semelhantes ao modelo adulto. Após essa análise e levantamento, foi feita uma triagem para que fossem mantidos os enunciados que apresentassem os padrões de

substituição para o estudo da Confusão das Fricativas, mais precisamente.

Durante a triagem dos 12.655 enunciados foram tabuladas 338 ocorrências do processo de Confusão das Fricativas.

4. Resultados

Na classe A, há uma predominância de substituições paradigmáticas, visto que foi encontrada apenas uma ocorrência decorrente de assimilação (produzida pela criança 05), conforme demonstra o gráfico 1. Pode-se observar, ainda, que o processo de Confusão das fricativas é descartado entre as idades de 3;1 a 3;6, pois é onde há uma diminuição considerável do número ocorrências: a diferença de número de ocorrências entre os grupos 1A (2;1-2;6) e 2A (2;7-3;0) é de 11%, enquanto que nos grupos 2A (2;7-3;0) e 3A (3;1-3;6) a diferença é de 52%. Daí considerar-se o grupo 3A como tendo descartado o processo.

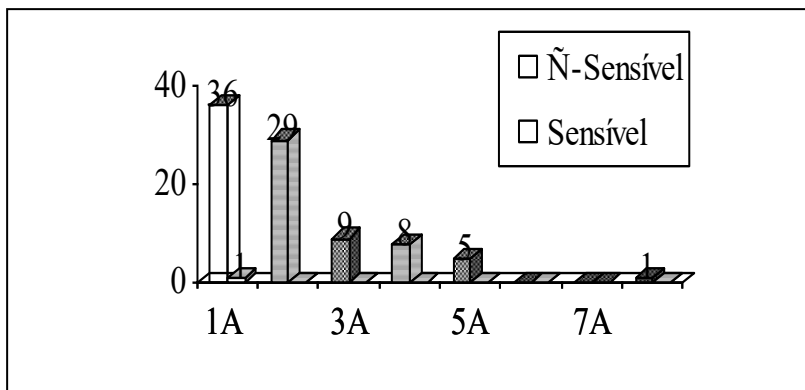


Gráfico 1

Quanto ao ponto de articulação, o mais afetado pelo processo foi o palato-alveolar, seguido pelo dento-alveolar e lábio-dental, respectivamente (gráfico 2):

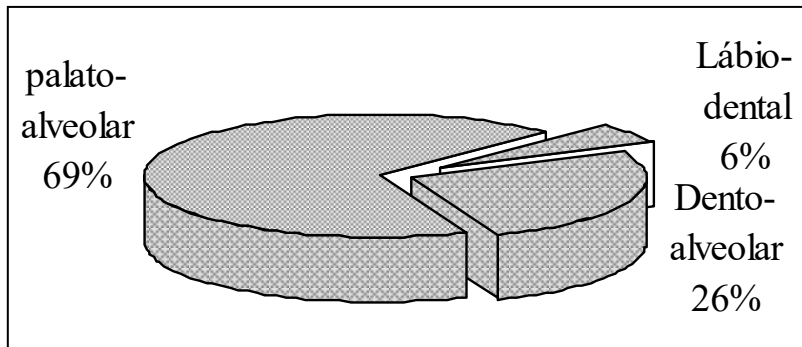


Gráfico 2

Na Classe B, de acordo com o Gráfico 3, a Confusão das Fricativas é também resultado de pressões do próprio paradigma de organização, pois houve apenas uma ocorrência de Assimilação (produzida pela criança 38).

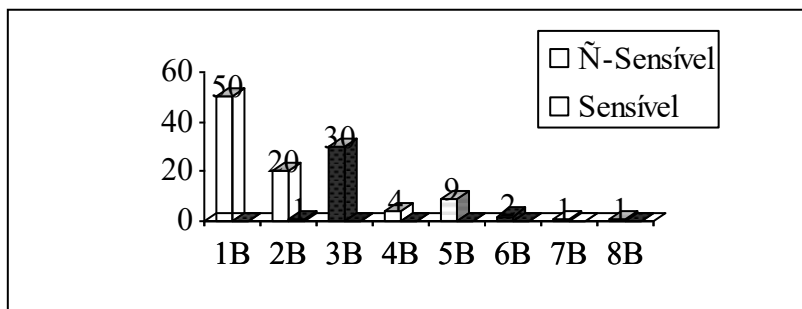


Gráfico 3

O processo, em estudo, pode ser considerado como tendo sido descartado entre 3;1-3;6 (3B), pois a distorção encontrada no grupo 3B foi causada pelas crianças 57 e 63, que juntas produziram 65% das ocorrências de todo o grupo. Desta maneira, como demonstra o gráfico 4, se ambas as crianças tivessem produzido duas ocorrências¹⁵⁸ cada uma, o processo teria seguido seu curso normal, ou seja, iria sendo descartado gradualmente. Convém, neste momento, precisar que a criança 57 produziu apenas uma fricativa palato-alveolar surda e nenhuma sonora e que a criança 63 não

¹⁵⁸Foram, em média, produzidas duas ocorrências por cada sujeito.

produziu nenhuma surda e apenas uma sonora.¹⁵⁹ Observando, ainda, o gráfico 4, verifica-se uma outra distorção. Desta vez, no grupo 5B, onde as crianças 105 e 112 produziram juntas 90% das ocorrências em todo o grupo.

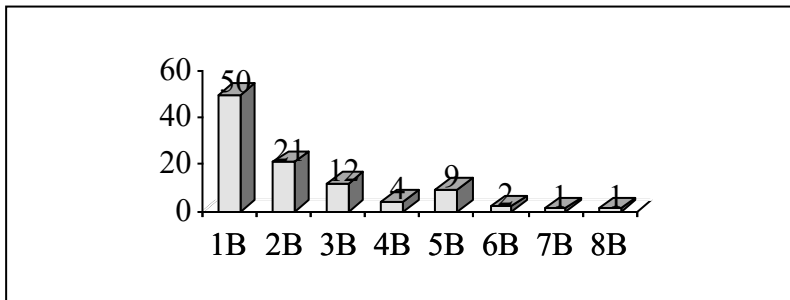
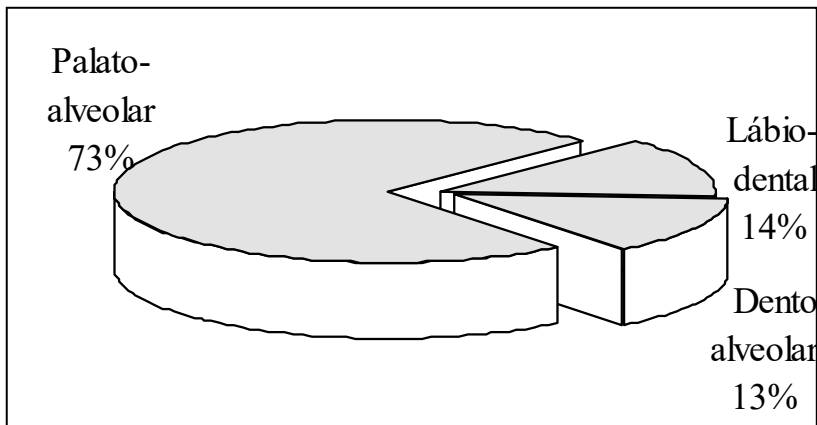


Gráfico 4¹⁶⁰

Quanto ao ponto de articulação, as fricativas palato-alveolares são as mais afetadas, depois seguem as lábio-dentais e as dento-alveolares, respectivamente (cf. gráfico 5). Vale colocar que a diferença percentual entre a ocorrência de lábio-dentais e dento-alveolares é de apenas 1%, portanto, não significativa.



Gráficos 5

¹⁵⁹No Teste de Nomeação Espontânea constam seis fricativas palato-alveolares surdas e quatro sonoras.

¹⁶⁰O gráfico mostra como seria a trajetória do processo se as crianças 57 e 63 tivessem produzido duas ocorrências cada um (média do grupo).

Na Classe C, o processo pode ser considerado como paradigmático, apesar das duas ocorrências de Assimilação encontradas nos enunciados produzidos pelas crianças 19 e 142 (cf. gráfico 6).

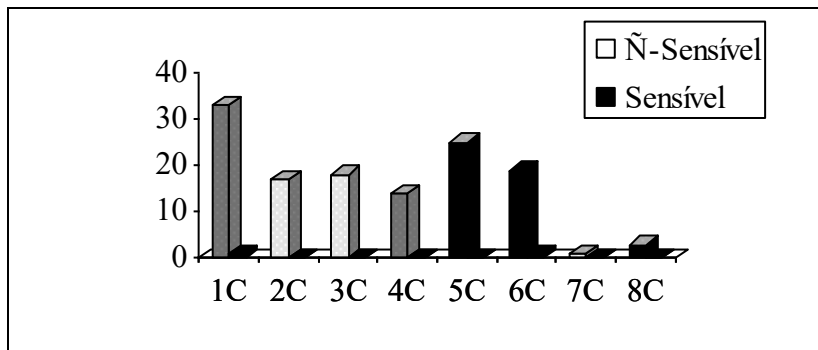


Gráfico 6

Em termos maturacionais, percebe-se que, na Classe C, houve uma homogeneidade com relação ao número de ocorrências, o que dificulta o estabelecimento de uma idade em que o processo de Confusão das Fricativas possa ser considerado como descartado. Apesar de se colocarem as diferenças individuais como sendo responsáveis pelas distorções, verificou-se que, nesta classe, em todos os grupos etários, ainda há um grande índice de Oclusivização. De acordo com o gráfico 7, tal fato leva a crer que ambos os processos ocorrem simultaneamente, apesar de o número de Oclusivização ser superior ao de Confusão das Fricativas.

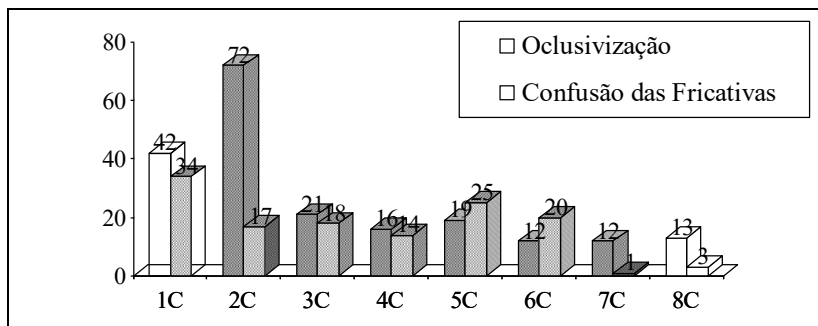


Gráfico 8

Deste modo, não será determinada a idade em que o processo, em estudo, é descartado, pois tal procedimento seria arbitrário, visto que o processo de Confusão das Fricativas, quando implementado, ocorre apenas em algumas crianças conforme demonstra o quadro 1. No grupo 2C (2;6-30), onde existe um decréscimo consistente no número de ocorrências, apenas 3 de 8 crianças produziram enunciados afetados pelos processos Confusão das Fricativas. Entretanto, não significa que o processo tenha sido descartado, indica apenas que somente uma criança se encontra no estágio de implementação do processo de Confusão das Fricativas. No grupo 3A (3;1-3;6), apesar de o número de crianças que produziram os processos representar mais da metade do grupo, não se pode afirmar que o processo esteja começando a aparecer ou que esteja sendo descartado, já que três das crianças (66, 69 e 70) produziram de 1 a 3 ocorrências de Confusão das Fricativas. Vale ressaltar, ainda, que o número de oclusivização representa o dobro quando comparado ao número de ocorrências com Confusão das Fricativas.

Grupos	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8
Sujeitos	7/8	3/8	5/8	4/8	4/8	5/8	1/8	1/8

Quadro 1

5. Análise dos resultados

Nas três classes estudadas, o processo é essencialmente paradigmático (cf. gráfico 9), pois se teve apenas uma substituição influenciada pelo contexto nas classes A e B, e na classe C, duas. Em termos maturacionais, as classes A e B descartam o processo aos 3;6, fato que corrobora os estudos de Teixeira (1988, 1991). No entanto, não foi possível prever a idade em que tal processo é descartado na classe C, devido ao alto índice de Oclusivização, que ocorrem, como foi dito anteriormente, ao mesmo tempo que a Confusão das Fricativas. Quanto ao número de ocorrência nas três classes estudadas, verificou-se que a classe C tem 131 ocorrências (39%), a classe B, 188 (35%) e a classe A, 89 (26%) como demonstra o gráfico 9.

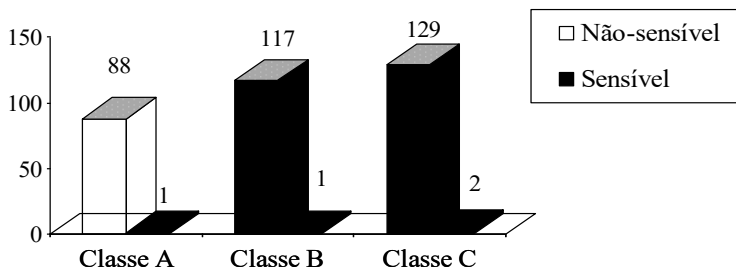


Gráfico 9

Quanto ao ponto de articulação, o mais afetado foi o palato-alveolar, vindo em seguida o dento-alveolar e o lábio-dental, respectivamente. Desta maneira, constatou-se que a despalatalização ocorre mais frequentemente que a palatalização (Alves e Tosta, 1994, Alves, 1996 e Tosta, 1996).

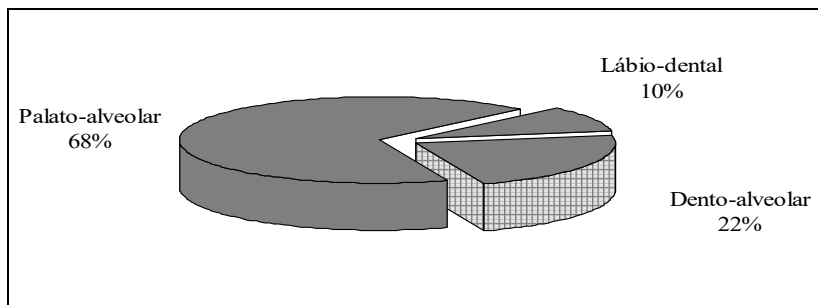


Gráfico 10

6. Conclusão

Neste estudo, verificou-se que o processo de Confusão das Fricativas se dá predominantemente pelo processo de substituição não sensível ao contexto, portanto, trata-se de um processo que atua mais no eixo paradigmático. Em termos maturacionais, o processo é descartado gradualmente nas classes A e B (3;6), enquanto que na classe C não foi possível verificar quando tal processo é suprimido, pois Oclusivização e Confusão das Fricativas ocorrem simultaneamente nos grupos etários, sendo a primeira muito mais forte que a última. Este processo afeta bastante as consoantes fricativas que tem como ponto de articulação a região palatal. As

fricativas alveolares e labiais também são afetadas (cf. Alves e Tosta 1994; Alves, 1996 e Tosta, 1996)

Este estudo corrobora os resultados até então encontrados e registrados, ampliando o Perfil do Desenvolvimento Fonológico do Português - PDFP, além de adicionar evidências conclusivas ao conjunto de achados até agora levantados pelo Proaep a respeito da Aquisição da Fonologia do Português (Teixeira 1988/1991, Pepe 1993, Alves e Tosta 1994, Alves 1996 e Tosta 1996).

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, M.T. & TOSTA, S. S. (1994) Anteriorização e Posteriorização na fala infantil. *Comunicação apresentada no XII Seminário Estudantil de Pesquisa.*
- ALVES, M.T. (1996). A Posteriorização na fala infantil. Comunicação apresentada no *XI Encontro Nacional da ANPOLL.* João Pessoa - PB.
- CERQUEIRA, I. (1994) A oclusivização na fala infantil. Comunicação apresentada no XII Seminário Estudantil de pesquisa.
- CERQUEIRA, I. (1996) A oclusivização nas classes A, B e C. Comunicação apresentada no *XI Encontro Nacional da ANPOLL.* João Pessoa - PB.
- GRUNWELL, P. *Clinical Phonology.* London: Croom Helm, 1981.
- INGRAM, D. *Phonological Disability in Children.* London: Edward Arnold, 1976.
- PEPE, V. P. S. *Oclusivização, Anteriorização/Posteriorização e Ensurdimento na Aquisição Fonológica do Português: Processos Sistêmicos ou Assimilatórios?* 1993. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Bahia, 1993.
- STAMPE, D. *A Dissertation on Natural Phonology.* 1973. Tese (Doutorado em Letras) -Universidade de Chicago, 1973.
- TEIXEIRA, E. R. Processos de simplificação fonológica como parâmetros maturacionais em Português. *Cadernos de Estudos Linguísticos* 14. IL-UFBA 1988. p. 53 - 63

- TEIXEIRA, E. R. Perfil do desenvolvimento fonológico em português (P.D.F.P.). *Estudos Linguísticos e Literários* 12. IL-UFBA, 1991. p. 64 - 73
- TEIXEIRA, E. R. (1996) A aquisição das classes de sons e a aplicação dos processos de simplificação fonológica. Comunicação apresentada no *XI Encontro Nacional da ANPOLL*. João Pessoa - PB.
- TOSTA, S. S. (1996). A Anteriorização na fala infantil -classes A, B, C. Comunicação apresentada no *XI Encontro Nacional da ANPOLL*. João Pessoa - PB.
- YAVAS, Mermet; HERNANDORENA, Carmem & LAMPRECHT, Regina. *Avaliação fonológica da criança: reeducação e terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

O PROCESSO DE ASSIMILAÇÃO NA AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS

Renata Lemos Carvalho (PG/UFBA)

Introdução

Este trabalho faz parte do Programa de Estudos sobre Aquisição e Ensino do Português como Língua Materna (PROAEP) e tem como finalidade apresentar alguns resultados sobre o Processo de Assimilação na aquisição do português, com base na teoria da Fonologia Natural (Stampe 1973), que se fundamenta na noção de processo fonológico, operação mental através da qual ocorre substituição de uma classe ou seqüência de sons por outra que não apresenta dificuldade para a capacidade de fala do indivíduo, e nas propostas de Ingram (1976), Grunwell (1981, 1982), Pepe (1993) e Teixeira (1988, 1991).

Pretende-se mostrar aqui: a) quando este processo é descartado e b) quais os tipos de assimilação mais freqüentes: a parcial ou a total; a regressiva ou a progressiva; a contígua ou a não-contígua.

Sobre o Processo

A assimilação é um processo em que “ um segmento sonoro é influenciado por outro, tornando-se semelhante a este ”(Ingram citada em Pepe, 1993). A assimilação é um processo que ocorre nos estágios iniciais da aquisição e que parece ser produtivo, podendo ocorrer como harmonia consonantal e como harmonia vocálica (Teixeira, 1988).

Os tipos de assimilação são os seguintes:

- parcial ou total, quando ocorre a assimilação de parte dos traços de outro segmento sonoro ou quando este é assimilado totalmente;

CHAPÉU: [ta□p□w]

JORNAL:

[no□naw]

- regressiva ou progressiva, quando o segmento sonoro assimilado precede ou sucede o segmento sonoro influenciado;

BICICLETA: [biki□k□t□]

PASTA:

[□pap□]

- contígua ou não-contígua, quando o segmento sonoro influenciador está ao lado (imediatamente anterior/posterior) do elemento influenciado ou há uma maior distância entre eles.

ÁRVORE: [□a□□o□i]

TARTARUGA:

[kaka□□u□□]

Metodologia

O “corpus” é formado por 192 sujeitos, testados através da técnica de nomeação espontânea com o auxílio de estímulos visuais, elaborados a partir de um teste composto de 66 itens lexicais, respeitando o universo infantil, a capacidade pictorial e a representatividade fonológica.

As crianças testadas foram distribuídas em três classes sócio-lingüísticas, definidas com base no nível de escolaridade dos pais: Classe A : formação universitária, Classe B : formação secundária e Classe C : formação primária ou inferior. Cada classe está dividida em 8 grupos etários, contendo 8 sujeitos por grupo:

1 (2;1 - 2;6)	5 (4;1 - 4;6)
2 (2;7 - 3;0)	6 (4;7 - 5;0)
3 (3;1 - 3;6)	7 (5;1 - 6;0)
4 (3;7 - 4;0)	8 (6;1 - 7;0)

Nos 12.655 enunciados, foram encontradas 183 ocorrências do processo de Assimilação.

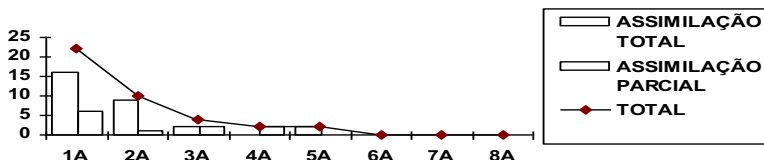
Classe A

Na classe A, como demonstra o gráfico 1, o processo de assimilação é bastante freqüente até o grupo 2 (2;7 - 3;0),sendo, portanto, descartado razoavelmente cedo, caracterizando-o como um processo fonológico inicial. Há um grande número de assimilação do tipo total, das 40 ocorrências de assimilação, apenas 11 são do tipo parcial. A assimilação progressiva ocorre com menor

freqüência que a regressiva (9 e 31, respectivamente) . Há predominância da assimilação não-contígua, pois foram registradas somente duas ocorrências de assimilação contígua.

ASSIMILAÇÃO TOTAL/PARCIAL

Gráfico 1

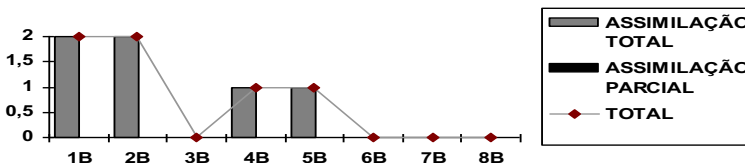


Classe B

Nesta classe, o processo de assimilação foi descartado no grupo 2 (ver gráfico 2). Embora a assimilação seja considerada por Teixeira (1988) um processo produtivo, não é isto que acontece nos dados referentes à classe B, tem-se apenas o registro de 6 ocorrências. Não há registro de assimilação do tipo parcial. Foi constatada somente a assimilação regressiva não-contígua.

ASSIMILAÇÃO TOTAL/PARCIAL

Gráfico 2



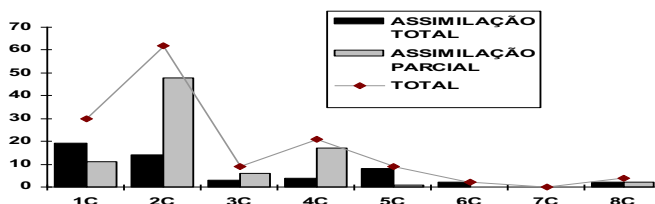
Classe C

Na classe C, o processo de assimilação tem um comportamento irregular, conforme demonstra o gráfico 3: no estágio 1C, há 30 ocorrências; no 2C, o número de ocorrências cresce para 62, mas 43 delas são produções de apenas dois sujeitos (s.44 e s.48); no 3C, há uma queda bastante acentuada, são registradas apenas 9 ocorrências; voltando a crescer no 4C, com 21 ocorrências, sendo o sujeito 96 responsável por 7, e caindo para 9 ocorrências no 5C. Tomando como base a maior queda em número de ocorrências, pode-se afirmar que este processo é descartado por volta dos 3;6. Nesta Classe, a cronologia do processo de

assimilação é diferente daquela considerada como desenvolvimento normal em Português (Teixeira, 1988), na qual se espera que este processo seja descartado até os 2;6. Talvez este “atraso”, em relação ao esperado, seja explicado pela variação diastrática, isto é, os pais das crianças deste grupo têm formação primária ou inferior, logo, o sistema que elas têm como modelo é uma variante popular da língua. Isso mostra que, no processo aquisicional, deve-se levar em conta as diferenças dialetais e, conseqüentemente, esta classe deverá ser analisada diferentemente (ver Teixeira 1986).

ASSIMILAÇÃO TOTAL/PARCIAL

Gráfico 3



A assimilação do tipo parcial é mais freqüente, principalmente no estágio 2C, no qual, das 48 ocorrências, 37 foram produzidas pelos sujeitos 44 e 48. Há maior ocorrência de assimilação do tipo progressiva, o que, de acordo com Teixeira (1989 citada em Pepe 1993), não é comum no Português, mas, se considerarmos as diferenças individuais, ou seja, a produção de alguns sujeitos, teremos uma explicação para o fato: no estágio 1C, das 17 ocorrências, os sujeitos 20 e 21 juntos são responsáveis por 15 (ou seja, 88%); no estágio 4C, das 16 ocorrências, os sujeitos 94 e 96 são responsáveis por 4 e 6 ocorrências, respectivamente (o que equivale a 62,5%). A assimilação contígua não foi constatada.

Resultados

Com base nos gráficos 4, 5 e 6, constatou-se que:

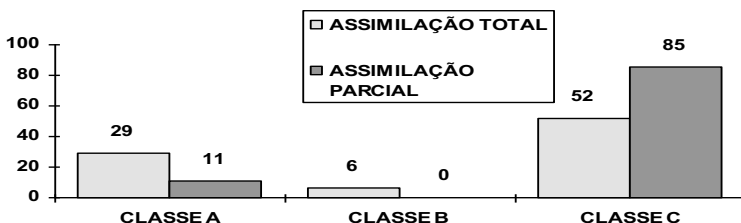
- a assimilação parcial tem uma quantidade de ocorrência um pouco maior que a total, por causa do grande número de ocorrências deste tipo de assimilação na classe C (ver gráfico 4);
- apesar da grande ocorrência da assimilação progressiva na classe C, explicada pela produção de alguns sujeitos, a assimilação

regressiva é mais freqüente que a progressiva, dado que confirma os estudos de Teixeira (1989);

- há uma predominância da assimilação não-contígua.

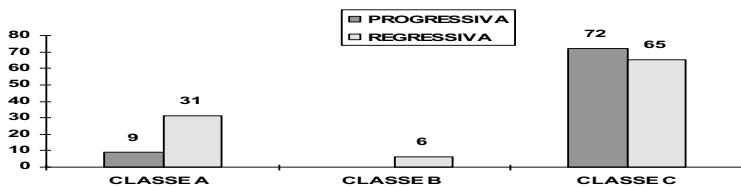
TOTAL/PARCIAL

Gráfico 4



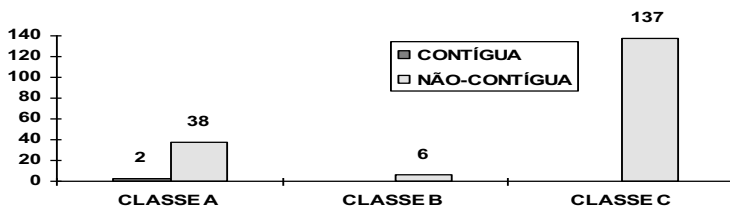
PROGRESSIVA/REGRESSIVA

Gráfico 5



CONTÍGUA/NÃO-CONTÍGUA

Gráfico 6



Quanto à faixa etária em que este processo é descartado, pode-se afirmar que:

- nas Classes A e B: entre 2;7 e 3;0

- e na Classe C, ocorre com muito mais freqüência e maior duração, é descartado por volta dos 3;6.

Conclusão

A assimilação parcial, a não-contígua e a regressiva são as mais freqüentes na aquisição do português, resultados que confirmam os achados de Teixeira (1989).

No que concerne à cronologia, os resultados das classes A e B corroboram Teixeira (1988), pois este processo é descartado nos estágios iniciais da aquisição. Na classe C, tem maior duração, mas, segundo Teixeira (1986), o Perfil de Desenvolvimento Fonológico em crianças falantes de uma variante desprestigiada da língua não pode ser igual ao esperado de crianças que têm como modelo e meta uma variante culta da língua. Logo, na análise dos dados da classe C, classe em que há uma baixa escolarização dos pais, deve-se considerar a variação diastrática.

Os resultados desta pesquisa corroboram e avançam os achados do Perfil do Desenvolvimento Fonológico do Português (PDFP).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GRUNWELL, P. Clinical Phonology. London: Croom Helm, 1981.
- INGRAM, D. Phonological Disability in Children. London: Edward Arnold, 1976.
- PEPE, V. P. S. “Oclusivização, Anteriorização / Posteriorização e Ensurdecimento na Aquisição Fonológica do Português: Processos Sistêmicos ou Assimilatórios?” Dissertação Inédita de Mestrado. Salvador: UFBA, 1993.
- STAMPE, D. A dissertation on Natural Phonology. Tese Inédita de Doutorado. Universidade de Chicago, 1973.
- TEIXEIRA, E. R. Perfil do Desenvolvimento Fonológico em Português. ESTUDOS. Salvador: UFBA, dez. 1991.
- TEIXEIRA, E. R.. Processos de Simplificação Fonológica como Parâmetros Maturacionais

em Português. Cad. Est. Ling. Campinas: Unicamp, jan / jun, 1988. v. 14. p. 53-63.

- TEIXEIRA, E. R. Reflexões sobre a relação existente entre os processos fonológicos aquisicionais e os processos marcadores de estigmatização sócio-lingüística. (1986).

TEIXEIRA, E. R. Os processos de reduplicação e Assimilação na fala infantil. Anais do I

Encontro sobre Aquisição da Linguagem. CEAAL PUC/RS.

A REDUÇÃO DA SEMIVOGAL DOS DITONGOS CRESCENTES

Marília Tânia Silva Alves (UFBA)

1. Introdução

A Teoria da Fonologia Natural, proposta por STAMPE (1973) tem como base a noção de processo fonológico: operação mental usada pela criança para simplificar os padrões da fala adulta, complexos, difíceis em termos articulatórios e motores.

“ Processo fonológico é uma operação mental que se aplica à fala para substituir, em lugar de uma classe de sons ou sequência de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica em todos os outros sentidos, porém desprovida da propriedade difícil.”

Os processos fonológicos são tidos como inatos, naturais e universais, i.e., à medida que a criança madura e entra em contato com sua língua materna eles vão sendo superados, revisados ou substituídos até que a fala infantil corresponda ao modelo adulto. São naturais porque derivam das necessidades e dificuldades articulatórias e perceptuais do ser humano. Inatos por serem limitações que nascem com as crianças e que são superadas à medida que as mesmas se desenvolvem. São ainda universais por estarem presentes no sistema fonológico infantil, já que são inatos. Por isso, todas as crianças iniciam seu desenvolvimento fonológico de maneira semelhante.

Os processos de simplificação não só estabelecem a ordem de aquisição dos diferentes fonemas que compõem o sistema fonológico da língua, como também permite prever as idades cronológicas iniciais e terminais para a aquisição das diferentes classes de sons por indivíduos considerados normais e também por aqueles que são casos atípicos.

2. Objetivo

Este trabalho é parte integrante do PROAEP - Programa de Estudos sobre Aquisição e Ensino do Português como Língua Materna - e tem como objetivo tratar de um dos processos de simplificação, Redução da Semivogal dos Ditongos Crescentes, verificar qual a estratégia mais utilizada na sua implementação e quando o processo é descartado pela criança.

3. Sobre o processo

O processo de Redução da Semivogal dos Ditongos Crescentes é verificado nos estágios iniciais da fala infantil e consiste na simplificação dos ditongos crescentes através da elisão da semivogal ou elemento de “glide.” Os ditongos crescentes podem ser simplificados basicamente de quatro modos:

1. através da Elisão - queda da semivogal;
2. da Silabificação - separação dos dois elementos do ditongo em sílabas distintas;
3. da Migração - quando a semivogal é permutada para outra sílaba na palavra;
4. Reduplicação - quando o ditongo é reduplicado em outra sílaba.

4. Metodologia

O “corpus” linguístico analisado é formado por 66 palavras, previamente testadas, através da técnica da nomeação espontânea, em 64 crianças baianas pertencentes a Classe A, na qual pelo menos um dos pais possui nível universitário ou superior. Estas crianças estão distribuídas em 8 grupos etários. É bom dizer que cada grupo comporta 8 crianças.

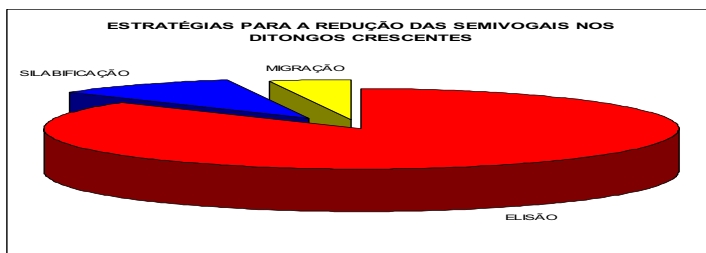
1A (2;1-2;6)	5A (4;1-4;6)
2A (2;7-3;0)	6A (4;7-5;0)
3A (3;1-3;6)	7A (5;1-6;0)
4A (3;7-4;0)	8A (6;1-7;0)

Num total de 4.224 enunciados apenas 73 ocorrências corresponderam ao processo de Redução da Semivogal dos Ditongos Crescentes. Com base nessas produções partiu-se para a tabulação, tratamento dos dados e análise dos resultados.

5. Análise dos resultados

Na passagem do grupo etário 1A (2;1-2;6) para o 2A (2;7-3;0) o processo parece ser descartado e, embora ainda sejam detectadas algumas ocorrências nos grupos etários seguintes, as mesmas não são relevantes e podem ser atribuídas as diferenças individuais.

Em relação as estratégias a Elisão parece ser a mais empregada na implementação do processo, 63 ocorrências. Depois vem a Silabificação com 7 ocorrências e por fim a Migração, 3 ocorrências. Vale salientar que não foram encontradas realizações referentes a Reduplicação, como mostra a seguir:

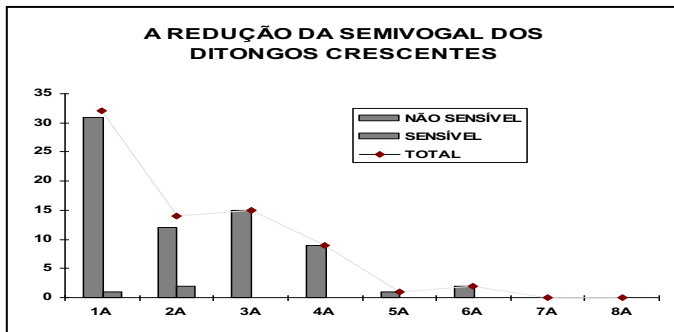


6. Conclusão

Observamos que, em termos maturacionais, o processo caracteriza-se como inicial, já que é descartado por volta dos 2;1-2;6, 2;7-3;0, o que nos leva a dizer que o fator idade é relevante, pois à medida que o indivíduo se desenvolve fonologicamente vai descartando o processo (vide TEIXEIRA 1986, 1989).

Devido à pesquisa ainda estar em andamento, não podemos fazer nenhum tipo de afirmação no que diz respeito à classe social, isto é, se a variante diastrática causou ou não influência no comportamento do grupo aqui analisado.

Esta pesquisa não só corrobora os resultados apresentados pelos autores acima citados, como abre novas perspectivas ao PDFP (Perfil do Desenvolvimento Fonológico em Português).



7. Referências bibliográficas

- TEIXEIRA, E. R. Processos de Simplificação Fonológica como Parâmetros Maturacionais em Português. Cadernos de Estudos Lingüísticos 14, 53- 63, 1988.

_____ Perfil do Desenvolvimento
Fonológico em Português
 (P.D.F.P.). Estudos Lingüísticos e Literários 12, 64-73,
 ILUFBA, 1991.

- STAMPE, D.A. Dissertation on Natural Phonology. Tese inédita de
 Doutorado. Universidade de Chicago, 1973.
- INGRAM, D. Phonological Disability in Children. London:
 Edward
 Arnold, 1976.

GRUNWEL, P. Clinical Phonology. London: Croom Helm, 1981.

O ARTIGO DEFINIDO NAS LÍNGUAS ROMÂNICAS

Viviane Cunha*

O artigo é a parte do discurso que indica o gênero, o número, a determinação ou indeterminação de um substantivo e, como se sabe, não é uma classe universal, algumas línguas não carecem dele.

Este trabalho tem como objetivo estudar o artigo definido nas línguas românicas, através de uma perspectiva diacrônica, usando-se para isto o método histórico-comparativo. Pretende-se assim, mostrar como a evolução do pronome **ille** foi diversificada na România, tentando explicar os processos envolvidos, centrando a análise, nas línguas nacionais.

Como o artigo não existia no latim pode-se dizer que ele é uma criação românica. Por criações românicas entendo que são as inovações que se difundiram na época do romance (entre os séculos V e IX DC), a partir do latim, em todo o território da România. Nessa fase, vários tempos verbais passaram por uma reestruturação semântica, houve uma mudança funcional entre vários instrumentos gramaticais. O léxico também sofreu muitas mudanças semânticas. Algumas dessas mudanças já se evidenciavam no próprio latim vulgar. As línguas, porém, não criam a partir do nada, elas apenas recriam. Uma dessas (re)criações foi o artigo definido, que nas línguas românicas serve como determinante do substantivo do qual é morfema exclusivo.

Karl Vossler¹⁶¹ afirma que os latinos não necessitavam do artigo, porque os objetos de que falavam, eles os tinham vivos e presentes no seu interior. Não possuindo o latim artigo definido, a língua expressava essa noção através de pronomes demonstrativos. Tal fato não é de se surpreender. Segundo Iordan e Manoliu¹⁶² o

* Professora de Filologia Românica da Faculdade de Letras da UFMG.

¹⁶¹ VOSSLER. *Cultura y lengua de Francia*, p.109.

¹⁶² IORDAN e MANOLIU. *Manual de Lingüística Románica*, p.246.

demonstrativo indica uma relação de distância entre o objeto e o espaço ou tempo em que se realiza a comunicação. O artigo tem uma função semelhante, refere-se a um objeto conhecido, ao menos pelo falante. O artigo definido românico é pois, resultante de uma mudança da noção dêitica dos pronomes demonstrativos **ille** mais abrangente, especialmente no caso das línguas nacionais e **ipse** (menos abrangente na România).

A mudança semântica e morfo-sintática que ocorreu do latim para as línguas românicas em relação ao pronome demonstrativo > artigo está relacionada a uma série de fatores, não apenas extrínsecos, mas sobretudo intrínsecos. A grande mudança do latim para as línguas românicas é, principalmente, de ordem tipológica. O latim deixa de ser uma língua que expressa relações morfo-sintáticas através de desinências casuais e transforma-se numa língua que requer expressões mais analíticas para clareza da comunicação. A perda do acento de quantidade no latim vulgar tardio (s. III D.C.), associada à perda dos fonemas finais, faz acentuar ainda mais a igualdade das formas casuais, que por si só já eram muito semelhantes, o que faz com que essas deixem de ser funcionais. Em razão disto, vão surgir os determinantes para maior clareza da expressão lingüística. Assim, se generaliza o uso das preposições. Os casos que as possuíam eram apenas o ablativo e o acusativo. Tendo o último suplantado o primeiro, do que nos dá documentação, entre outras fontes, o *Appendix Probi*, nas correções 220 e 221 (*nobiscum non noscum* e *vobiscum non voscum*), o acusativo é o caso que permanece, dando origem ao léxico românico. Da mesma maneira que cresce o uso das preposições, surge o determinante do nome.

Autores de renome, como Vossler e Wartburg atribuem à influência grega o aparecimento do artigo nas línguas românicas. Para Wartburg,¹⁶³ o aparecimento do artigo é uma das manifestações mais curiosas no âmbito do analitismo. Segundo ele, esta parte do discurso que não existia no latim, a possuía o grego, desde a época clássica. Na opinião do autor, o artigo convida o interlocutor a imaginar uma determinada pessoa ou um determinado objeto e não outro. Com ele se quer apresentar a pessoa ou o objeto em questão.

¹⁶³ WARTBURG. *Evolución y estructura de la lengua francesa*, p.42-43.

O latim vulgar seguindo nisto o exemplo do grego, começou a usar pouco a pouco, neste sentido, os pronomes demonstrativos, debilitando-os.

Penso porém, que esta hipótese não se sustém, pois o contato maior da língua grega com a latina foi na antigüidade. Na época em que a Grécia esteve sob o domínio político de Roma, o grego exerceu uma influência de adstrato no latim, isto é indubitável. A época em que se supõe o aparecimento do artigo nas línguas românicas é por volta do ano 700, portanto, na fase final do romance. O contato do latim oral com o grego não era tão intenso nessa época, pelo menos no que se refere ao Império Romano do Ocidente.

O que ocorreu em relação à mudança de língua sintética para analítica, quanto ao latim, e no caso, latim vulgar, esta sim, é uma questão que pode ter como fator influenciador a história externa, isto é, os contatos lingüísticos. O mundo românico, tal como hoje, era constituído de povos os mais variados, portanto, maneiras diferentes de expressar o mundo. O que procurarei acentuar neste trabalho, é que, ocorreu do latim para as línguas românicas, uma mudança semântica e funcional, com repercussão na sintaxe, morfologia e fonologia, isto é, mudança de ordem interna.

Conforme já disse antes, o latim, não possuindo artigo, exprimia essa noção através do pronome demonstrativo **ille**. Alguns autores afirmam que houve um esvaziamento da deixis desse pronome. Penso porém, que a noção dêitica permanece no artigo que continua **apontando para**, conforme se pode verificar nos exemplos das cinco línguas românicas nacionais: **o** menino (port.), **el** pájaro (esp.), **la** lune (fr.), **il** giorno (it.) e **calul** (rom.). O **apontar para** que é um movimento no espaço, passa a ser um movimento mental, isto é, acontece antes, na mente do falante. O que ocorreu no latim tardio do século IV foi uma mudança de função do pronome demonstrativo **ille**, que passou a pronome pessoal. Posteriormente, já na fase do romance, este passou a artigo definido.

Os pronomes demonstrativos no latim eram, na forma de nominativo singular, 1ª pessoa, **hic** (M), **haec** (F), **hoc** (N); 2ª pessoa, **iste** (M), **ista** (F), **istud** (N) no eixo falante-ouvinte e 3ª pessoa **ille** (M), **illa** (F), **illud** (N), que estava fora do eixo falante

ouvinte, e ainda **ipse** (M), **ipsa** (F), **ipsum** (N), indicando identidade. **Hic** desaparece desde a época de César (S.I A.C.). **Iste** passa então a ser pronome de 1ª pessoa e **ipse** de 2ª pessoa. **Ille** permanece de 3ª pessoa, mas começa a mudar de função no próprio latim vulgar, especialmente na fase tardia, da mesma maneira que se confunde então com **ipse**. Já por volta do final do século IV D.C. a **Peregrinatio ad Loca Sancta** registra essa mudança funcional, da qual citarei alguns exemplos arrolados por Vossler.¹⁶⁴

1. ...cum **illa** epistola, quam dixeram ...
'com a carta que mencionei'
2. ...cum ergo venissemos ad portam **ipsam** ...
'e chegando nós à porta'
3. ...et legit ibi **ipsas** epistolas ...
'e leu-nos ali as cartas'

Para Wartburg,¹⁶⁵ que também cita esses exemplos, nessas passagens da **Peregrinatio**, o contexto impede de dar a **illa**, **ipsam** e **ipsas** um valor plenamente pronominal.

Lapesa¹⁶⁶ afirma que na **Peregrinatio** o emprego adnominal de **ille** e **ipse** é abundante e quase sempre se dá na anáfora, quando o demonstrativo acompanha um substantivo mencionado, ou dado a entender antes, como no exemplo:

"nam et ecclesia ibi est cum **presbytero**. Ibi ergo mansimus in ea nocte, et inde maturius die dominica cum **ipso presbytero**... coepimus ascendere montes" (III, 1)

'está ali na igreja com o sacerdote. Ali, pois, permanecemos naquela noite e domingo, ao

¹⁶⁴ VOSSLER. *Cultura y lengua de Francia*, p.110.

¹⁶⁵ WARTBURG. *Evolución y estructura de la lengua francesa*, p.43.

¹⁶⁶ LAPESA. Del demostrativo al artículo, p.24.

nacer do dia, começamos a subir cada um dos montes com o mesmo sacerdote.'

O filólogo espanhol acrescenta ainda, que pode ser encontrado esse emprego também na catáfora, quando se anuncia o que será dito mais tarde, sobretudo com o antecedente de um relativo, conforme pode ser verificado nos exemplos:

1) "per **ualle illa quam dixi**" (I, 1);

'pelo vale que mencionei'

2) "peruenimus in **summitatem illam** montis Dei Sancti Syna, **ubi** data est lex" (III, 2).

'... no cimo do Monte de Deus Santo, o Sinai, onde a lei foi transmitida'.

A questão da debilitação dos demonstrativos **ille** e **ipse** e o surgimento do artigo não é ponto pacífico entre os autores que se ocuparam do assunto. Para Bourciez,¹⁶⁷ o enfraquecimento de **ille** e **ipse** começa por volta do século II D. C. Grandgent¹⁶⁸ situa a difusão do artigo no século IV D.C. e Wartburg¹⁶⁹ na época do baixo império (s. IV). Para Löfstedt (apud Lapesa) o artigo se constituiu na época em que cada língua românica seguia já seu rumo particular e não na época do latim vulgar, comum a toda a România.

Polêmicas à parte, quanto ao seu surgimento, não há dúvida de que o pronome demonstrativo latino **ille** foi o que teve maior produtividade na România. **Ipse** só passou ao sardo (su), ao gascão (se) e à variante catalã de Maiorca (cf. **sa** casa). Os artigos definidos das línguas românicas nacionais são pois resultantes de mudanças, não apenas funcionais, como também fonológicas, do pronome **ille**. Temos assim, no francês, as formas de artigo **le** (masc. sing.), **la** (fem. sing.) e **les** para ambos os gêneros; no italiano, **il**

¹⁶⁷ BOURCIEZ. *Éléments de Linguistique Romane*, p.247.

¹⁶⁸ GRANDGENT. *Introducción al latín vulgar*, p.

¹⁶⁹ WARTBURG. *Evolución y estructura de la lengua francesa*, p.44.

(masc. sing.) precedendo nomes iniciados por consoante, **lo** (masc. sing.) precedendo nomes iniciados por **z** ou **s** impuro (lo zio, lo studente), **i** (masc. pl.) diante de substantivos iniciados por consoante e **gli** (masc. pl.) para nomes com **s** impuro ou **z** inicial (**gli** zii, **gli** studenti), **la** (fem. sing.) e **le** (fem. pl.). É importante ressaltar aqui, que as formas de plural, tanto do francês, com a desinência **s**, quanto as de italiano, com as desinências **i** e **e** são formas que se formaram do singular mais os morfemas de plural das respectivas línguas.

No romeno, a situação do artigo definido é um pouco mais complexa, posto que há formas diferentes de nominativo e genitivo. O estudo do artigo no romeno é por si só, assunto para outro trabalho. Tentarei abordar aqui, de forma sucinta, essa complexidade. Como se sabe, o artigo romeno é posposto e aglutinado ao nome. Essa posposição é atribuída ao contato areal com as línguas balcânicas, que também o têm nessa posição, como o albanês, o búlgaro e o serbo-croata. O artigo masculino **ul** ou **l** é forma de nominativo singular para os nomes terminados em **u** (codru/codrul), em consoante (om/omul), em **a** (tata(/tata(l) e **le** quando terminados por **e** (frate/fratele). O feminino singular tem o artigo **a** < eua < illa. No plural, o masculino é **i** < ille e o feminino **le** < illae. Além das formas de nominativo há também as de genitivo **al**, **a**, **ai**, **ale** que não se declinam e acompanham o pronome possessivo, o genitivo-dativo plural **alor**, mais usado na língua literária, bem como as formas **cel**, **cea**, **cei**, **cele** empregados como elemento de relação entre um substantivo e seu adjetivo atributo. (Jordan-Manoliu¹⁷⁰). Segundo Jordan e Manoliu¹⁷¹ esse artigo se desenvolveu como forma diferenciada do demonstrativo, a partir do século XVI, o que nos dá uma demonstração viva e direta da transformação do pronome demonstrativo > artigo, confirmando assim, a teoria do pronome demonstrativo latino que se transformou em artigo definido nas línguas românicas.

No espanhol, encontram-se as formas de artigo **el** (masc. sing.), **lo** para os neutros (cf. **lo** bueno), **la** (fem. sing.). As

¹⁷⁰ JORDAN e MANOLIU. *Manual de Lingüística Románica*, p.248.

¹⁷¹ JORDAN e MANOLIU. *Manual de Lingüística Románica*, p.248-249.

formas de plural **los** (masc.) e **las** (fem.) são também analógicas, isto é, formadas do singular + **s**.

No português, o estudo do artigo é inseparável do estudo dos pronomes **lo**, **la**, **los**, **las** pois são todos provenientes da forma de acusativo latino **illu-**. Farei aqui, um estudo fonológico mais detalhado, porque o português é a única língua românica que não conserva o /l/ no artigo, ao lado daquelas que têm o artigo proveniente de **ipse**. É conhecida a passagem no latim vulgar de i (> /e/, presente no português, quando este herda daquele as sete vogais orais. Quando proclítico, o /l/ de **e2llo**, **e2lla**, **e2llos**, **e2llas** sofre aférese, dando as formas **llo**, **lla**, **llos**, **llas**, com posterior simplificação da geminada /ll/ > /l/ (**lo**, **la**, **los**, **las**), formas que se alternam no português arcaico (cf. **todollos** e **todolos** dias, apud Williams¹⁷²). Posteriormente, seja porque vêm aglutinados aos nomes, como no exemplo acima, ou seja por causa de fonética sintática, quando **lo**, **la**, **los**, **las** são colocados numa seqüência de vocábulos e o /l/ fica intervocálico, ele sofre síncope. Segundo Williams¹⁷³ o artigo se desenvolveu mais comumente em posição intertônica, isto é, entre duas sílabas acentuadas do tipo **amei** o **filho** ... Quando precedido por formas verbais terminadas em vogal, pelas preposições **a**, **de** e **para** e pelas formas do singular de **todo**, o /l/ do artigo, sendo simples e intervocálico, caiu, conforme nos exemplos arrolados pelo autor:

* vejo-**los** livros > vejo os livros

* a-**lo** > ao

* de-**lo** > deo > do

* toda-**la** casa > toda a casa

Daí teriam surgido as formas do artigo **o**, **a**, **os**, **as** que se irradiaram para outras posições. O desenvolvimento do pronome **o**, **a**, **os**, **as**

¹⁷² WILLIAMS. *Do latim ao português*, p.146.

¹⁷³ WILLIAMS. *Do latim ao português*, p.145.

contribuiu, sem dúvida para a difusão das formas de artigo, segundo Williams.¹⁷⁴

BIBLIOGRAFIA

1. VOSSLER, Karl. *Cultura y lengua de Francia*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1955.
2. IORDAN, I. e MANOLIU, M. *Manual de Lingüística Románica*. Madrid: Gredos, 1980. 2.vol.
3. WARTBURG, W. von. *Evolución y estructura de la lengua francesa*. Madrid: Gredos, 1966.
4. LAPESA, Rafael. "Del demostrativo al artículo". In: *Nueva Revista de Filología Hispánica*, ano XV/1 e 2, p.23-44. México.
5. BOURCIEZ, E. *Éléments de Linguistique Romane*. Paris: Klincksieck, 1946.
6. GRANDGENT, C. H. *Introducción al latín vulgar*. Madrid: R. F. E., 1928.
7. WILLIAMS, E. B. *Do latim ao português*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.
8. *Peregrinação de Etéria*. Introd. trad. do orig. latino e notas por Maria da Glória Novak. Petrópolis: Vozes, 1977.

¹⁷⁴ WILLIAMS. *Do latim ao português*, p.145.

ATUALIZAÇÃO FONÉTICA DA PROEMINÊNCIA ACENTUAL EM BANÍWA-HOHODENE: PARÂMETROS FÍSICOS

Profa. Dra. Iara Maria Teles - UNIR

INTRODUÇÃO

No intuito de contribuir para o desenvolvimento da pesquisa em línguas indígenas, sobretudo no campo da prosódia, este trabalho objetiva analisar qual fator ou conjunto de fatores é responsável pela atualização fonética da proeminência acentual (**PA**) em Baniwa-Hohodene (**BH**): frequência fundamental (**Fo**), amplitude (**A**), duração (**D**) ou a combinação de dois destes fatores ou dos três simultaneamente.

Assinalamos a importância da pesquisa lingüística no Alto Rio Negro, por estar esta região inserida na Amazônia, onde ocorre a maior diversidade lingüística do mundo. Encontram-se aí trinta e nove unidades genéticas, com cerca de duzentos e cinquenta línguas (Rodrigues, 1992). Enquanto em toda a **Amazônia Brasileira** são encontrados falantes de **cento e trinta línguas** que pertencem a treze famílias genéticas e mais dez isolados lingüísticos, somente na região do **Alto Rio Negro** há representantes de cinco famílias lingüísticas distintas: **Arawák** ou **Aruák** (Baniwa do Içna, Kurripáku, Warekena, Tariana e Baré), **Tucano**, **Maku**, **Yanomami** e uma língua franca da família **Tupi-Guarani** (**Nheêngatu** ou **Língua Geral** da Amazônia) (Rodrigues, 1986).

Esta pesquisa se desenvolveu na região de São Gabriel da Cachoeira (Noroeste do Estado do Amazonas, a 200Km da fronteira com a Colômbia e a Venezuela e a 20Km da linha do Equador). Os informantes **Hohodene** são todos habitantes da **Comunidade Uzuki-Cachoeira** (cerca de 132 membros), situada às margens do igarapé **Uarana**, no rio **Aiari**, afluente do rio **Içana** que, por sua vez, é afluente do rio **Negro**.

Taylor (1991, pp 17 e 18) realizou estudos sobre o “acento tônico em baniwa”, mas reconheceu que ainda não havia conseguido realizar “uma análise satisfatória deste aspecto da língua que está estreitamente vinculado com outro - igualmente problemático - o da

quantidade vocálica”. Abordagens fonológicas do sistema prosódico em Baniwa foram feitas por França (1993) e Valadares (1993). Nossa análise acústica alinha-se ao lado dos trabalhos pioneiros com o **Baniwa do Içana**, da família Arawák.

Para a análise inicial dos dados, fizemos os seguintes questionamentos: a) seria o **BH**, na tipologia universal dos sistemas prosódicos, uma língua “pitch” ou uma língua “stress” ?; b) se “pitch”, seria uma língua tonal ou uma língua acentual ?; c) se língua acentual, haveria uma proeminência acentual secundária em **BH**?; d) seria observável uma eventual mutação de sistema prosódico, e, sendo o caso, seria esta na direção da “tonogênese” ou da “tonotanásia” ?

1. METODOLOGIA

O tratamento acústico dos dados foi realizado através do sistema de análise de fala do “*Summer Institute of Linguistics*” (SIL), que auxilia o lingüista na análise fonética de uma língua, fornecendo “*representações gráficas de acento (“loudness”), tom, entonação e duração dos sons de uma emissão sonora*” (Kelso, 1992, p.7).

1.1 Corpus

Para o tratamento prévio do *corpus*, em campo, foi utilizada a metodologia soviética desenvolvida pelo Dr. Alexandr Kibrik, da Universidade Nacional de Moscou (Angenot, comunicação pessoal), que consiste em trabalho de equipe, em vez de individual, para a decodificação-análise do sistema da língua objeto de estudo e na alimentação, “in loco”, de um processo dinâmico que se caracteriza pela alternância de sessões de coleta de dados com informantes e de tratamento desses dados.

O *corpus* foi composto, essencialmente, pela Lista de Vocabulário Básico de Swadesh (**SW**) e foi gravado por quatro informantes em três registros fonoestilísticos: normal (**RN**), lento (**RL**) e rápido (**RR**).

Ao ser iniciada a análise da prosódia em **BH** ainda não estava claro se esta era uma língua tonal ou acentual. Como para o estudo de línguas tonais a metodologia adotada prevê o acréscimo de um vocábulo dissilábico ao final das palavras (Angenot, comunicação pessoal), para não ser alterada a tipologia do tom, pela

curva descendente natural em final de enunciado, foi solicitado aos informantes que pronunciassem as palavras acrescentando ao final, sem pausa, o vocábulo dissilábico [-paka] (escolhido por eles). Assim, em **RN**, as palavras foram gravadas em duas seqüências, acrescentando-se, na primeira, o vocábulo dissilábico [-paka] ao final de cada palavra, tendo sido eliminada, quando da análise acústica, a porção do enunciado correspondente a este vocábulo.

Como o léxico em **BH** é composto pelo acréscimo de um ou mais afixos (prefixos e sufixos) a uma raiz dissilábica (raramente monossilábica), por ser esta uma língua tipologicamente aglutinante, há no *corpus* palavras isoladas e palavras em contexto sintagmático. Foram selecionados 184 enunciados e um total de 636 realizações.

1.2 Critérios de análise

Com o intuito de se estudar as variáveis que poderiam influir na manifestação da **PP** em **BH**, a análise foi realizada levando-se em consideração os fatores: número de sílabas da palavra, tipo de sílaba (pesada ou leve), posição da sílaba proeminente da palavra e diferentes registros fonostilísticos de fala.

Nas seqüências **CV** ou **VC** consideramos a duração das transições para a vogal e, nas **VV** ou nos “glides” **VV□** e **V□V**, consideramos a metade do tempo da transição para cada segmento.

Para as medidas de frequência fundamental e de intensidade, nos ativemos aos segmentos vocálicos e aos “glides”, já que as consoantes não influem na percepção da curva melódica. Para as tomadas de medidas nas curvas de frequência fundamental e de intensidade, seguimos Rossi et al. (1981) que estabelecem determinados pontos nas respectivas curvas como pontos de percepção (**Pp**). Assim, a frequência fundamental foi medida na parte estável da vogal, correspondendo a seus 2/3, e a intensidade, nos seus 2/3 para modulações crescentes e 1/3 para modulações decrescentes. O **Pp** para intensidade coincide, quase sempre, com o ponto mais alto da curva.

Após a segmentação dos enunciados, procedeu-se à comparação dos valores obtidos para todas as sílabas, considerando-se não só a sílaba pré-tônica como a pós-tônica, pois, para Jakobson (1963), os traços prosódicos só se definem por comparação.

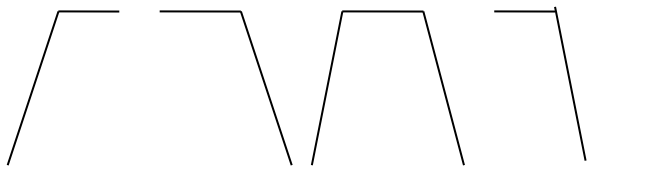
Como somente as variações perceptíveis são importantes em uma análise psico-acústica, a observância dos limiares de percepção (**Lp**) foi fundamental no processo de comparação de sílabas. Assim, adotamos como **Lp** uma diferença de **6%** para **frequência fundamental** (Rossi, 1972c) e **3dB** para **intensidade** (Rossi et al.,1981). Com relação à **duração**, para as compreendidas entre **6** e **14cs**, Rossi (1972a) estabelece como **Lp** cerca de **3cs**, em valores absolutos, e, para durações entre **13** e **29cs**, o valor relativo médio de **22,5%**; como em Rossi et al. (1981) encontramos o **Lp** de **25%** para as durações compreendidas entre **10** e **20cs**, consideramos, para durações menores de **100ms**, uma diferença de **30ms** em valores absolutos e, para as maiores de **100ms**, a diferença relativa de **25%**.

Outro critério para a identificação da proeminência foi a intuição fonológica dos informantes.

As palavras foram agrupadas conforme a predominância do(s) fator(es). As sílabas que carregam o maior número de fatores foram consideradas ora como portadoras da proeminência primária (**PP**) ora da **PS** ou do eco acentual (**EA**).

1.3 Metodologia dos platôs

Em Baníwa-Hohodene, a partir de trissílabos, ou seja, com o acréscimo de afixos a uma raiz dissilábica, sílabas de mesma altura e/ou intensidade e duração podem ocorrer, havendo, assim, seqüências de sílabas de igual peso prosódico ao que denominamos platô, como Garde (1968). O termo platô indica que as medidas dos parâmetros físicos, em duas ou mais sílabas seguidas, estão aquém do limiar de percepção, o que faz com que as mesmas sejam percebidas como iguais. É variável o tipo de platô, podendo ocorrer em qualquer tipo de sílaba, e estar no início, no meio ou no final do enunciado. Esquematizamos alguns exemplos:



2. ANÁLISE QUALITATIVA

As dificuldades encontradas na análise acústica dos enunciados exigiram a definição da unidade acentuável em **BH**, sobretudo devido à existência de ditongos crescentes e decrescentes na língua. Da mesma forma, a constatação da existência de seqüências de sílabas de mesma altura e/ou de mesma intensidade e duração (platô) demandou uma análise cuidadosa do crescimento dos fatores na sílaba tônica e/ou de sua queda na pós-tônica (procedimentos acentuais).

2.1 *Unidade acentuável*

A definição da unidade acentuável em **BH** foi importante para que se desse conta de todos os casos do *corpus*. Sobre qual segmento da palavra recaem as principais marcas da **PA** em **BH**: sobre a mora, a sílaba ou a rima ?

De início já se descartou a possibilidade de ser a mora a unidade acentuável, por não se trata de uma língua tonal, em virtude de se perceber a proeminência de uma só sílaba nos enunciados, apesar de haver, em alguns casos, seqüências de sílabas altas; em outros termos, não se identificam pares mínimos com distinção de tons.

As análises feitas sobre os ditongos crescentes, que representam 21,87% do *corpus* analisado, foram suficientes para se afirmar que a **unidade acentuável** em **BH** é a **sílaba como um todo** e não somente a rima. Nossa posição reforça observações feitas por diversos autores nas suas análises de línguas indígenas, que contestam a afirmação drástica da fonologia moráica, que desconsidera totalmente o “onset” no cálculo do peso silábico (Everett, 1984; Payne J., 1991).

2.2 *Procedimentos acentuais*

O procedimento de um falante Baniwa-Hohodene na combinação da freqüência sonora com a força articulatória e o tempo de elocução para tornar proeminente uma sílaba da palavra, ou seja, para estabelecer o contraste acentual entre as sílabas, é deveras complexo. Por vezes percebe-se que a sílaba proeminente é

a mais alta, a mais intensa e a mais longa da seqüência sonora; em outras palavras, aquela que tem algo a mais em relação às outras, um procedimento positivo segundo Garde (1968). Porém, os fatos nem sempre se passam desta forma.

Na palavra [pàhwāka] “**mordendo**”, o crescimento de **Fo** e de **D** na segunda sílaba já é suficiente para definir a proeminência primária; porém, observe-se que uma queda brusca de **A** na tônica define um eco acentual na primeira sílaba e, como continua caindo na pós-tônica, esta queda reforça a definição da proeminência primária na segunda sílaba.

Poder-se-ia contra-argumentar o papel da queda de **A** na pós-tônica em paroxítonos, devido ao decréscimo natural de intensidade em final de enunciado; porém a existência de platô de **A** em [p□□:néne] “**língua**” e em [ika□:□e□t□i] “**coração**” indica que, quando há uma queda, ela deve ser considerada como procedimento acentual negativo, além do que, em [kwa□me□i:ta] “**quem?**” há um crescimento de **A** na tônica, procedimento positivo, seguido de um platô, reforçando a definição da PP na penúltima sílaba.

Nossa análise permite afirmarmos que, assim como para o português (Teles, 1977, p.74), a **PA** em **BH** se realiza por procedimentos positivos e negativos (cf. também Moraes, 1986), como se vê nos exemplos do quadro que segue:

Grupo	Palavra	Fatores Físicos e Intuição Fonológica do Informante (-)		
		Fo	A	D
FD + [A]	□□□□□ □□□□□ “mordendo”			
F + [D] *	□□□:□□ □□□ “língua”			
F	□□□□:□ □□□□□ “coração”			
FD + *[A]	□□□□□ □□□□:□ □ “quem”			

Quadro No 1 Representação de alguns contornos de Fo, de A e de D para demonstração de procedimentos positivos e negativos.

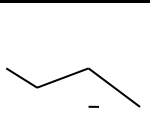
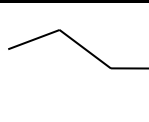
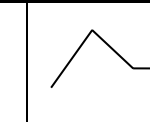
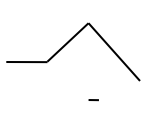
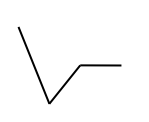
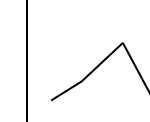
2.3 Proeminência acentual e os platôs nos contornos de palavra em Baniwa-Hohodene

Vejamos, com alguns exemplos, como se realiza a proeminência acentual, quando ocorre platô. Em [wàRidáRi] “novo” (cf. Q.No2), pelo contorno de **Fo**, como as sílabas intermediárias têm a mesma altura, eliminando-se a queda natural em final de enunciado, diríamos que a segunda sílaba é a proeminente; porém, pelos contornos de **A** e de **D**, é a terceira que está em destaque. Estando **Fo** em platô e o valor máximo de **A** na primeira sílaba, definindo um eco acentual, ficou para **D** a decisão da proeminência primária, reforçada por uma queda de **Fo**, após platô e por uma modulação objetiva de **A**.

Em [pàdzã@mika] “morrendo” (cf. Q.N2), a importante queda de **A** na terceira sílaba (150%) e a queda de **Fo** após platô reforçam a proeminência primária na segunda sílaba, definida por **D** com uma modulação objetiva, ficando na primeira um eco acental, pois há uma queda de **A** de 15% na 2ª sílaba.

Em nossa análise, em 96 palavras pronunciadas fora de contexto sintagmático, houve platô de **Fo** somente em 21,87%, sendo que, destas, 90,47% tm a proeminência primária na última sílaba do platô. Em 50 palavras realizadas com o final dissilábico [-paka], com a neutralização da queda de **Fo** em final de enunciado, a porcentagem de palavras com platô cresceu para 78% e a proeminência localiza-se em posição inicial, medial e final, havendo uma preponderância de 71,79% em posição inicial. Sobre 30 palavras realizadas em contexto sintagmático, 63,33% apresenta platô de **Fo**, em posição inicial e final, com uma preponderância de 84,21% em posição inicial.

Comparando-se os resultados, deduz-se que em palavras isoladas (assim como para o português, em enunciados frasais) “havendo duas sílabas de igual peso (a pretônica e a tônica), a percepção do acento se fará sobre a segunda” (Moraes, 1986, p. 26), pelo procedimento negativo. Ocorre que a comunicação lingüística, em regra geral, não se faz por palavras isoladas; assim, com a neutralização da queda de **Fo** em final de enunciado, a proeminência primária localiza-se em posição inicial, medial ou final do platô de **Fo**, preponderando a posição inicial.

Grupo	Palavra	Fatores Físicos e Int. Fonológica do Informante(-)		
		Fo	A	D
(F)D + [F]*A	wàRidá:Ri “novo”			
(F)D + [F]*[A]	pàdzã@:mik a “morrendo”			

QUADRO NO 2 Representação de contornos de Fo, de A e de D, quando há platô.

3. ANÁLISE QUANTITATIVA

Devido à especificidade do **Baniwa-Hohodene**, para a análise quantitativa dos dados, a fim de se determinar a hierarquia dos fatores, há que se levar em conta, em separado, as palavras portadoras ou não de platô, para, após, proceder-se à comparação dos resultados.

3.1 *Análise de palavras isoladas que apresentam platô, realizadas sem e com o final dissilábico [-paka]*

A influência do final dissilábico, resultando em alterações as mais diversas nos contornos de Fo, de A e de D, foi tamanha que encontramos, 19 situações diferentes de contornos dos parâmetros. Apesar da variedade de situações, temos, em primeiro lugar, a atuação de **A** juntamente com **D** em 24% dos casos e, em segundo lugar, a atuação de **Fo** juntamente com **A** e **D** com 12%. Estas porcentagens refletem a influência de **A** e de **D**, quando a altura se estende por mais de uma sílaba.

Quando se neutraliza a queda de Fo com o final dissilábico [-paka], em final de enunciado, a porcentagem da seqüência de sílabas altas (com platô) passa de 30% para 78%, aumento significativo de mais de 100%, conseqüentemente caindo de 70% para 22% a de sílabas onde há culminância de Fo.

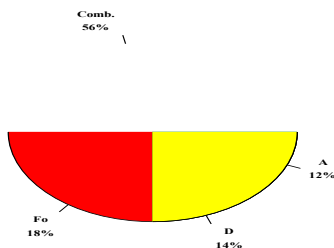


Figura Nº 1 Atuação isolada do fator e em combinações em realizações sem [-paka].

Nas figuras No 1 e No 2 estão representadas as porcentagens de atuação dos três fatores na definição da

proeminência primária, em combinações as mais diversas, além de sua atuação como único fator decisivo.

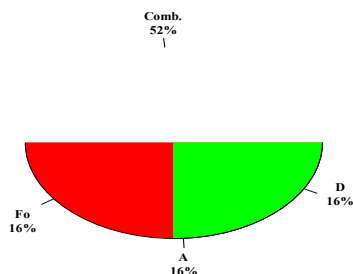


Figura Nº 2 Atuação isolada do fator e em combinações em realizações com [-paka].

Para estabelecer a hierarquia dos fatores, em palavras pronunciadas com o final [-paka], levamos em conta duas situações:

1. considerando a presença do fator em questão, quer em modulação objetiva, quer em platô, quer em crescimento na tônica ou em queda na pós-tônica, temos: em 1º lugar aparece **Fo** em 100% dos casos; em 2º lugar, **D** com uma atuação de 74% e em 3º lugar, **A** com uma atuação de 70%;
2. considerando somente a atuação do fator para decidir a proeminência acentual, a ordem acima é alterada: em 1º lugar aparece **D** em 62% dos casos e 16% como fator isolado; em 2º lugar, **A** com 60% e 16% como fator isolado e em 3º lugar, **Fo** com 44% e 16% como fator isolado. Por estes resultados fica constatada a igualdade de atuação de **Fo**, de **A** e de **D** como fator isolado.

3.2 Análise de palavras isoladas sem a ocorrência de platô entre a sílaba tônica e/ou a pré e pós-tônica

Observando-se o total geral, sem levar em conta as variáveis da análise, o grupo representado pelos três fatores **Fo**, **A** e **D** é o primeiro colocado com 38,02%, seguido do representado por **Fo** e **A** com 22,53%, ficando a atuação de **Fo** como fator isolado, ou seja, único responsável pela realização da proeminência acentual,

em 15,49%, seguido de **Fo**, **A** e **d** (queda de duração abaixo de 75%) com 11,26% e **Fo** e **D** associado à **Fo** e **d** com 12,67%.

Considerando-se os casos de sílaba tônica mais longa do que as átonas, independentemente de ser a rima pesada ou leve (**D** ou **d**), obtém-se uma porcentagem de 49,29% de casos de proeminência acentual determinada pelos três fatores: **Fo**, **A** e **D** (cf. Fig. No 3).

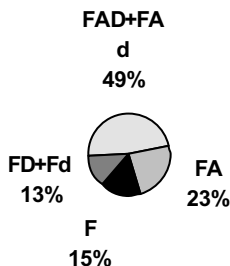


Figura Nº 3 Repartição dos grupos em palavras onde não há ocorrência de platô

Face às porcentagens da atuação de **Fo**, de **A** e de **D** estabelecemos a seguinte hierarquia dos fatores: em 1o lugar está **Fo** em 100% dos casos, sendo o único que atua também como fator isolado, porém, somente em 15,49%; em 2o lugar, **A** com uma atuação de 71,83%, em combinações com **Fo** e **D** e, em 3o lugar, **D** com uma atuação de 61,97%, em combinações com **Fo** e **A**.

3.3 *Análise de palavras isoladas com a ocorrência de platô entre a sílaba tônica e/ou a pré e pós-tônica*

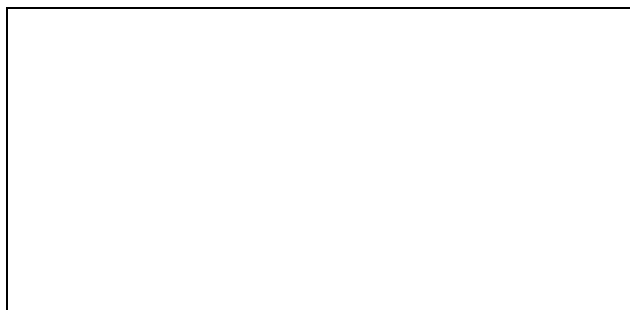


Figura Nº 4 Repartição dos grupos onde há ocorrência de platô

Para estabelecer a hierarquia dos fatores devemos levar em conta duas situações:

a) considerando a presença do fator, quer em modulação objetiva, quer em platô, quer em crescimento na tônica ou em queda na pós-tônica, temos: em 1o lugar, **Fo** presente em 100% dos casos; em 2o lugar, **A** com uma atuação de 76% e, em 3o lugar, **D** com uma atuação de 64%;

b) considerando somente a atuação do fator para decidir a proeminência acentual, a ordem acima é alterada: em 1o lugar está **D** com 52% e 32% como fator isolado; em 2o lugar, **A** com 48% e 28% como fator isolado e, em 3o lugar, **Fo** com 24% e 8% como fator isolado.

CONCLUSÃO

Para concluirmos, algumas considerações são relevantes:

a) nas realizações de palavras isoladas com o final dissilábico [-paka], há uma enorme variedade de contornos dos três fatores, constatando-se uma atuação importante de **D**, porém, com uma ocorrência menor de sílabas longas, considerando-se valores relativos, pois é o grupo **(F)Ad** que predomina, seguido de **FAD**. Justamente em virtude desta co-atuação variada de fatores, não há uma diferença na hierarquia de fatores isolados, registrando-se apenas um ligeiro decréscimo da atuação de **Fo**, com conseqüente aumento da atuação de **A** e de **D**. Pela hierarquia de fatores, **D** é o fator preponderante, seguido de **A**;

b) em **73,95%** das realizações de palavras isoladas, onde a sílaba proeminente é marcada pela culminância de um ou mais fatores, o grupo predominante é **FAD**, seguido de **FA**. Pela hierarquia de fatores, **Fo** é o primeiro fator, seguido de **A**, ficando **D** em terceiro lugar;

c) em **26,05%** das realizações de palavras isoladas, onde há platô de um ou mais fatores, o grupo predominante é **(F)A**, havendo, porém, quase um equilíbrio com **(F)D**, se considerarmos os dois casos de relação de duração entre a sílaba tônica e/ou a pré e pós-tônica, ou seja, **D** e **d**. Já houve, assim, de (b) para © uma

alteração. Pela hierarquia de fatores, **A** é o primeiro fator, seguido de **D**, ficando **Fo** em terceiro lugar;

Comparando-se as análises realizadas, chegamos às seguintes conclusões:

1. Baniwa-Hohodene, em nível superficial fonético, é uma **língua acentual** e não tonal, estando, provavelmente, em um processo de transição de um sistema de acento de altura (“pitch accent”) para um sistema de acento de intensidade (“stress accent”), ou seja, um processo de “tonotanásia”. Salientamos, aqui, a intercomplementariedade de nossa análise fonética do Baniwa-Hohodene com a análise fonológica de França (1993) e Angenot e França (1994), no que diz respeito à mutação prosódica do sistema tonal, em nível lexical subjacente, para “pitch accent” e “stress accent”, em nível pós-lexical, sucessivamente ;

2) a manifestação da proeminência acentual nesta língua é um fenômeno extremamente complexo, podendo o falante fazer uso de um, de dois ou de três dos parâmetros prosódicos: altura, intensidade e duração; é, assim, um **fenômeno pluriparamétrico**, com uma **predominância maior da frequência fundamental**, uma vez que está sempre em uma sílaba alta da palavra, cabendo **à intensidade e à duração um papel principal na atualização fonética do eco acentual**;

3) estabelecendo-se uma hierarquia de fatores, em palavras isoladas, em dissílabos e trissílabos paroxítonos, após a **frequência fundamental**, o parâmetro mais atuante é a **intensidade**, enquanto em trissílabos proparoxítonos e polissílabos, a **intensidade** é seguida da **duração**, ficando a **frequência fundamental** em terceiro lugar;

4) quando há um platô de **frequência fundamental**, a proeminência acentual é definida com a atuação isolada ou conjunta da **intensidade** e da **duração**;

5) a proeminência acentual em Baniwa-Hohodene se manifesta por **procedimentos positivos e negativos**;

6) no Baniwa-Hohodene, que é uma língua tipologicamente aglutinante, a localização da proeminência acentual sobre esta ou aquela sílaba é alterada em função de sua estrutura morfológica. Trata-se, assim, de uma **língua de acento livre**, com

predominância da posição **paroxítona**, não havendo, no nível superficial, fonético, regras que permitam a previsão da localização da proeminência acentual, uma vez que esta pode se localizar no início, no meio ou no final dos platô de frequência fundamental.

Concluindo, preferimos, ao invés de afirmar categoricamente que **Baniwa-Hohodene** é uma língua de acento de altura, dizer que é uma língua onde há uma certa predominância de altura, pois, como afirma Garde (1968, p.53), “...*les observations phonétiques précises tendent sans cesse à nuancer les affirmations trop tranchées sur la prédominance de tel ou tel élément dans l’accent de telle langue.*”

BIBLIOGRAFIA

- ANGENOT, J. P. & DE FRANÇA, M.C.V. (1994) Tonologia lexical e auto-segmental do Baniwa Siusi. In **1º Congresso Internacional de Lingüística da ABRALIN**, Salvador. Anais.
- EVERETT, D. & EVERETT, K. (1984) On the relevance of syllable onsets to stress placement. In **Linguistic Inquiry**, n.15, pp. 705-711.
- FRANÇA, M. C. V. de (1993) **Fonologia sincrônica e diacrônica do Baniwa-Siusi - Um tratamento não-linear**. Florianópolis: UFSC. 256p. (Dissertação de mestrado).
- GARDE, P. (1968) **L’Accent**. Paris: P.U.F. 171p.
- KELSO, R. (1992) **Getting Starting with CECIL**. USA: Summer Institut of Linguistic. 40p.
- MORAES, J.A. de (1986) Acentuação lexical e acentuação frasal em português: um estudo acústico-perceptivo. In **II Encontro Nacional de Fonética e Fonologia**. Brasília. 33p. (mimeo).
- RODRIGUES, A. D. (1986) **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola, 135p. (Coleção missão aberta, v. 11).
- _____ (1992) Diversidade Lingüística na Amazônia. In Seminário Internacional sobre Meio Ambiente, Pobreza e Desenvolvimento da Amazônia - SIMDAMAZÔNIA. Anais..., Belém: PRODEPA.

- ROSSI (1972a) Le seuil différentiel de durée. In **Papers in Linguistics and Phonetics**. The Hague, Paris, pp. 435-450.
- _____ (1972c) Recherches sur le seuil différentiel de fréquence fondamentale dans la parole. In **Travaux de L'institut de Phonétique d'Aix**, v.1, pp. 177-184.
- ROSSI M., DI CRISTO A., HIRST D. et al. (1981) **L'Intonation. De L'Acoustique à la Sémantique**. Paris: Klincksieck.
- TAYLOR. G. (1991) **Introdução ao Baniwa do Içana**. Campinas: UNICAMP, 136p.
- TELES, I. M. (1977) **L'Accent et ses manifestations en portugais du Brésil**. Paris: Sorbonne-Paris III. 76p. (Dissertação apresentada para a obtenção do "Diplôme d'Études Approfondies").
- VALADARES, S. M. B. (1993) **Aspectos fonológicos da língua Kurripáku (falas Kumandáminanai e Ayáneni)**. Florianópolis: UFSC. 164p. (Dissertação de mestrado).

REPENSANDO A LÍNGUA

A CAMINHO DE UMA REENGENHARIA LINGÜÍSTICA.

Antonio Torre Medina¹⁷⁵

Também no campo da ciência é preciso entender a sábia lição do poeta:

Caminante, no hay camino. El camino se hace — y se rehace — al andar.

O caminho da ciência é o paradigma e o método, que se fazem e refazem, de tempos em tempos, ao longo da sua caminhada histórica.

Certos lingüistas defendem que esta ciência tem o caminho certo e definitivo, o método perfeito, a única e larga estrada, que eles conhecem, e que todos deveriam seguir, necessariamente, para alcançar o objetivo. Que o seu método é o definido e certo.

Porém, essa opinião é uma miragem, ou um sutil jogo de retórica, para impor aos demais, numa espécie de feudo científico, a sua própria visão, ou a visão de certos mestres-guias-mitos, consagrados pelas escolas hegemônicas.

Não há, na atualidade, quase nada de consenso, nesta ciência.

I. IDÉIAS POBRES DA LÍNGUA

I.1 É legítimo pesquisar as partes da Língua, e criar as Especialidades.

Mas, não é legítimo equiparar o “todo” — que é a Língua — com as “partes”, que são as Especialidades que as escolas

¹⁷⁵ Antonio Torre Medina é professor do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Tem Mestrado em Lingüística e Licenciatura em Filosofia. Foi professor de Filosofia da Ciência e de Metodologia Científica, pela UNICAP e FUNESO. Fala fluentemente o espanhol e o português, e conhece o italiano, francês, latim e grego. Possui conhecimentos de filologia, etimologia e gramática histórica.

pesquisam, porque seria reduzir a “língua” às “partes”, denominar as partes com o nome do todo.

I.2 Na nossa opinião, as idéias que se tem atualmente sobre a “língua” são pobres, parciais e reducionistas, idéias das partes, não da Língua.

⇒ *PRIMEIRA IDÉIA POBRE*

Aristóteles definiu a “língua” como signo, e só signo. Por isso, uma grande tradição só pesquisou e estudou o sentido, o significado e a forma¹⁷⁶

O signo lingüístico não é a Língua, é uma parte da mesma. Está por toda parte nela, assim como o sangue no organismo humano. Mas, está errado afirmar que a Língua é só signo, da mesma forma que seria defender que o homem é só sangue.

⇒ *SEGUNDA IDÉIA POBRE*

Dionísio de Trácia, e com ele toda uma grande corrente, viu o essencial da “língua” como uma gramática de morfemas e classes, e como um dicionário de palavras classificáveis.

Sem dúvida, essa corrente estudou uma dimensão importante, mas, sacramentando a gramática, cometeu o equívoco de insinuar que o essencial da Língua se reduzisse a essa dimensão estática.

⇒ *TERCEIRA IDÉIA POBRE*

Apolônio Dyscolus, e com ele a sintaxe tradicional, viu a “língua” como uma coleção de orações, e uma nomenclatura de funções sintáticas, que se colam nas palavras, termos ou classes gramaticais, com o fim de analisar e classificar as orações.

¹⁷⁶ Apud Hans Arens. *La lingüística: Sus textos y su ...*, o.c., Tomo I, Madrid, Gredos, 1975, pp. 26-27.

É evidente que o estudo da sintaxe e das orações é também importante, mas não é adequado nem eficaz reduzir o estudo da “língua” ao estudo das estruturas sintáticas e à classificação das orações. A sintaxe atual não superou o problema tradicional, apenas deu-lhe alguns retoques modernos.

Assim, quando a tradição definiu a “língua” como signo e só signo, estava criando uma visão reducionista, que a mutilava das suas dimensões não-sígnicas.

Aquela “eterna” teoria tradicional, estática, estava fundamentada numa visão científica hoje obsoleta e ultrapassada, própria do tempo em que a terra era considerada uma plataforma plana, assentada nos sólidos pilares de Hércules, e o universo uma abóbada celeste fixa e imutável.

No tempo em que a física era estática, era normal que também a lingüística e a filosofia dessem prioridade à dimensão estática da “língua”. Pois, as provas dessa dimensão estavam à vista, presentes e muito claras. Eram palpáveis, e as escolas criaram argumentos retóricos muito fortes, ultrapassando os limites das suas reais descobertas, negando e discriminando as dimensões dinâmicas, que foram relegadas por séculos no ostracismo da história.

Assim, a “língua” que nos legaram era estática — sem energia, sem vida, sem graça e sem força —. Faltava-lhe as dimensões dinâmicas, energéticas e lúdicas.

⇒ *QUARTA IDÉIA POBRE*

Ferdinand de Saussure viu a “língua”, no seu Curso de Lingüística Geral, como um armazém de formas e estruturas organizadas em sistema, como um dicionário de signos classificáveis.

Palavras de Saussure: *“A língua existe na coletividade sob a forma duma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário, cujos exemplares, todos idênticos, foram repartidos entre os indivíduos”*¹⁷⁷.

¹⁷⁷ Ferdinand de Saussure, *Curso de Lingüística Geral*, o.c. p. 27.

Na primeira metade do Século XX, o estruturalismo formalista moderno definiu a “língua” também de uma maneira estática, seguindo o enfoque saussureano. Uma visão reduzida à bitola do signo, da forma e da estrutura. Uma idéia pobre, pois criava a imagem de uma “língua” reduzida ao sentido e à forma, sem dinamismo, sem energia, sem vida e sem força. Estava fundamentada numa visão clássica e formalista da ciência, hoje superada — que pensava que só era ciência a “ciência pura, exata e formal” —.

Assim, observamos que as teorias da “língua”, que a tradição e o modernismo nos legaram, eram visões pobres e estreitas. Estavam fundamentadas em paradigmas científicos hoje ultrapassados.

Não queremos dizer, com isso, que aquelas escolas tenham perdido o seu tempo — da mesma forma que a física estática também não o perdeu —.

Também não queremos defender que estivessem totalmente erradas, em todas as suas afirmações e formulações, ou que não tenham dado nenhuma contribuição para o avanço desta ciência. Sem dúvida, deram valiosas contribuições nas dimensões específicas que investigaram. A ciência é o resultado da contribuição de dezenas de escolas, centenas de mestres-guias e milhares ou milhões de seguidores e pesquisadores ao longo de vários milênios.

Aqueles ilustres lingüistas acreditaram que estavam pesquisando a Língua, quando pesquisavam, apenas, partes ou sistemas da mesma. E cometeram o equívoco de chamar as partes com o nome do todo.

Precisamos alertar às pessoas, mostrar que é preciso fazer, na Lingüística Geral, algumas correções de paradigma, método e caminho, para juntar os pedaços, as partes, as “peças” e os sistemas, que as várias escolas da tradição e do modernismo pesquisaram, por separado, para construirmos uma visão mais completa do fenômeno lingüístico e do seu funcionamento.

É preciso realizar também na lingüística as revoluções copernicana e einsteiniana, que já foram feitas noutras ciências, e

que levaram até a revolução nuclear e cósmica da visão científica moderna.

Será que, nesta segunda metade do século XX, os pós-modernistas resolveram esse problema? Constatamos que não!

Os paradigmas fracionistas continuam mais fortes do que nunca, imperando hegemonicamente no panorama atual das pesquisas e dos estudos lingüísticos.

⇒ *QUINTA IDÉIA POBRE*

A lingüística atual não tem uma idéia clara do que é a “língua”, não conhece o seu objeto. Muitos ficam repetindo, de forma confusa, as noções e idéias do passado, que não lhes convencem muito, mas não tendo outras melhores, usam-nas para encobrir uma lacuna.

Por outro lado, as escolas avançadas da atualidade ficam pesquisando, e nessa busca, parecem “açougues” onde se corta a carne do gado para vendê-la aos pedaços, ou “hospitais” que, para curar a doença, esquartejam o doente em mil partes

As teorias lingüísticas atuais não descrevem a Língua, e sim partes da mesma, chamando de “língua” aos pedaços que descrevem, porque usam paradigmas científicos empiristas clássicos — os quais defendem que conhecendo as “partes” se conhece o “todo”, pois consideram que o “todo” é a soma das “partes” —.

Por isso, se hoje fizéssemos uma pergunta: *O que é a língua?*, veríamos que não há consenso entre os autores e escolas. Para uns é signo, forma e estrutura, para outros ato e praxe. Para uns é estrutura semântica, para outros significação semiótica. Para uns etnografia, para outros interação. Para uns reprodução, para outros construção. Quando a Língua é tudo isso, e muito mais, que há dimensões totalmente desconhecidas ainda.

As escolas não se entendem nem sobre o que é a Língua. Simplesmente, temos uma ciência que não sabe definir e precisar o seu objeto

O problema é que as escolas estão confundindo dois planos: Estão

confundindo o plano das Especialidades com o da Lingüística Geral. Tratam as suas especialidades como se fossem “lingüísticas gerais”.

É como se o cardiologista dissesse que o homem é só coração, ou como se o neurologista defendesse que o essencial é o sistema neurofuncional, que o resto é acessório.

Pois, o que se constata é que a Língua é, como no corpo humano, a união e a sincronização de todas as partes, sistemas e dimensões tratadas pelas “mil” Especialidades que foram criadas. Mas, parece que na lingüística ninguém aceita isso, e ninguém se entende.

Parece que todos acham que essa idéia de tratar, na Lingüística Geral, o conjunto total da Língua seria uma aberração, um paradoxo. Mas, o paradoxo é o atual estado de fracionismo radical e dicotômico em que se encontra esta ciência.

Também na lingüística é preciso distinguir dois planos: Por um lado, a pesquisa de cada uma das “peças”, constituintes, órgãos, sistemas e mecanismos operacionais — que é o papel das Especialidades — e por outro, a organização do conjunto total, de todas as dimensões juntas, sincronicamente funcionando — que é o papel da Lingüística Geral —.

Parece-nos que, na atualidade, a necessidade maior seria concentrar esforços na visão de conjunto, pela situação de fracionismo radical e generalizado em que esta ciência se encontra.

Em nome da ciência, as escolas fortes e hegemônicas criaram e impuseram visões estreitas e pobres da “língua”, como se a ciência tivesse que seguir necessariamente paradigmas estreitos e reducionistas.

Mas, a Ciência sempre avança, também a Ciência da Língua. E às vezes, nos surpreende com a descoberta de coisas novas.

Os homens que nos precederam descobriram muitas coisas, que nós conhecemos, porém, existem muitas mais para descobrir ainda, porque o tesouro da realidade é inesgotável.

Às vezes, quando se descobre uma coisa nova, é preciso corrigir, parcialmente, algumas das coisas que antes considerávamos conhecidas e certas.

Como mostra Thomas Kuhn, *The Structure of Scientific Revolution*, a história da ciência não é, como se acreditava, resultado de um progresso cumulativo ininterrupto, construído sobre todos os outros avanços anteriores, e sim marcado por “revoluções” conceituais, que são essencialmente *insights de indivíduos específicos*¹⁷⁸.

Dez anos de pesquisas lingüísticas — seguindo o caminho que nos leva dos efeitos (que a Língua produz) até as causas (que são os mecanismos operacionais da Língua) —, levaram-nos a várias descobertas, e à conclusão de que é necessário *Repensar a Língua*, e realizar uma *Reengenharia Lingüística Geral*.

A “língua” que as lingüísticas do signo e da forma nos ensinaram **era reducionista, e estava teoricamente mutilada das suas dimensões dinâmicas, energéticas, lúdicas, raciocinantes e valorizantes**, porque somente levavam em conta o sentido, o significado, a significação e a forma.

I. A COMPLEXIDADE DA LÍNGUA

I.1 Seguindo o caminho que nos leva dos efeitos até as causas, as nossas pesquisas mostram que a Língua, na sua composição e natureza, é tão complexa quanto os efeitos que produz.

Observamos duas coisas:

- a) Que a Língua produz cinco tipos de efeitos simples ou primários, distintos e irreduzíveis, e que portanto, tem cinco tipos de mecanismos operacionais irreduzíveis entre si, que os causam.
- b) Que, pela sincronização e a mistura dos mecanismos simples, pode produzir inumeráveis tipos de efeitos complexos.

¹⁷⁸ **Thomas S. Kuhn.** *The structure of scientific revolutions*. Chicago, University of Chicago Press, 1970.

Quadro I : Efeitos e mecanismos operacionais da Língua

Efeitos que produz	Tipos de mecanismos operacionais da Língua
Sígnicos	<i>Sígnicos:</i> Os mecanismos de produção do sentido, do significado e da significação.
Energéticos	<i>Energéticos:</i> Os mecanismos (da Língua) de produção de forças de comando e de poder, forças impulsoras da ação, da reação e da interação, causando efeitos psíquicos, sociais, econômicos, políticos, publicitários, profissionais, institucionais, etc.
Estéticos	<i>Estéticos:</i> Os mecanismos de produção de forças lúdicas e estéticas, forças de atração, de sedução, de agrado, de prazer, de satisfação, de simpatia, de empatia, etc.
Raciocinantes Valorizantes	<i>Raciocinantes:</i> Os mecanismos de produção das forças argumentantes e persuasivas. <i>Valorizantes:</i> Os mecanismos das forças do enquadramento valorativo e da potencialização dos sentidos: a produção dos valores e da escala de valores, e sua aplicação na interação.
Complexos	<i>Complexos:</i> A Língua funciona pela sincronização de inúmeros mecanismos complexos, constituídos pela articulação de vários simples — sígnicos, energéticos, estéticos, raciocinantes y valorizantes —, produzindo os atos lingüísticos — a palavra, a conversação, o discurso, o texto, a obra, etc—.

No Ocidente, as escolas fortes e hegemônicas — tanto as clássicas, como as tradicionais e as modernistas — sempre ou quase sempre concentraram as suas pesquisas nas componentes sígnicas. Reduziram a pesquisa lingüística ao estudo do sentido, do significado, da significação e da forma.

Sem dúvida que a Língua é signo. Mas, não é só signo. É a sincronização de componentes sígnicas e não-sígnicas.

A Língua não é só sentido e significado, é também energia, força de ação e poder, estética, força lúdica, mecânica persuasiva e sedutiva, mecânica raciocinante e valorizante.

Assim, vemos como hoje se completam as revoluções lingüísticas iniciadas por Wilhelm Von Humboldt e por Benedetto Croce.

É muito pobre a Lingüística Geral perguntar somente sobre *que sentidos, que significados e que formas têm as palavras, as frases, os textos, as conversações e os discursos?*

Necessita perguntar também sobre *“que forças têm e que efeitos produzem?”*

Como por exemplo:

- a) *“Que forças de imposição, de comando e de poder? Que forças impulsoras da ação, da reação e da interação, cansando efeitos psíquicos, sociais, econômicos, políticos, publicitários, profissionais, institucionais, religiosos?”*
- b) *“Que forças lúdicas e estéticas? Que forças de atração, forças de produção do prazer, da emoção, do sentimento, do agrado, da sedução, da satisfação, da empatia, da simpatia?”*

A LÍNGUA COMPLETADA

É preciso mudar o paradigma e o enquadramento da Lingüística Geral.

Não é possível continuar considerando a Língua, apenas, como um armazém de signos, formas e estruturas, ou como uma gramática de classes e funções, ou como um conjunto de elementos que formam uma estrutura física e matemática, ou como um jogo de anagramas e diagramas formais, ou como um conjunto de atos (que é a parte operacional de superfície). Essas são partes ou sistemas da Língua, não a Língua.

Preliminarmente, é preciso entender que a Língua é **uma Capacidade/Habilidade humana, que se torna um Sistema Operacional, um Instrumento** — no plano da espécie, da coletividade e do indivíduo —.

No plano operacional subjacente ,
a Língua é um Sistema Programático e Operacional Complexo , constituído pela sincronização de vários Sistemas e Subsistemas Operacionais:
<ul style="list-style-type: none"> • UM SISTEMA ESTÁTICO (princípio da identidade / Estrutura Semântica) • UM SISTEMA MODELAR (princípio da variação do estilo e da significação) • UM SISTEMA DINÂMICO (princípio do dinamismo, da mobilidade e da força).
COM MECANISMOS OPERACIONAIS SEMÂNTICOS, SEMIÓTICOS E LÓGICOS,
que podem produzir cinco tipos de efeitos:
a) Significativos, b) Energéticos, c) Estéticos d) Raciocinativos e d) Valorizativos.

- No plano **operacional de superfície**, a Língua é o Ato Lingüístico.

- Essa definição implica postular que é, simultaneamente, Signo, Energia, Estética, Raciocinação e Valorização.

<ul style="list-style-type: none"> • Que é um Sistema Operacional complexo: <ul style="list-style-type: none"> • Semântico • Semiótico 	Estrutura Semântica.
	Níveis de significação

	semiótica.
• Lógico	Níveis de significação lógica.
• Psíquico	Fatores psíquicos.
• Neurofuncional	Fatores neurofuncionais.
• Etnográfico	Fatores etnográficos.
• Interacional	Fatores interacionais.
• Pragmático	Fatores pragmáticos.
• Construtivo	Mecanismos construtivos.
• Interpretativo	Mecanismos interpretativos.

Alguns dos sentidos das palavras e frases são estáticos ou estáveis; mas, muitos outros são dinâmicos, se deslocam e transferem, pelas operações semióticas ou lógicas, das componentes significantes transcendentais para o Plano do Conteúdo das palavras e frases.

A presente visão está formulada nas seguintes obras e relatórios de pesquisa:

1. **MEDINA, Antonio Torre.** 1989 *Análise Crítica da Noção de Língua em Ferdinand de Saussure*, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística, UFPE, Recife.
2. _____ . 1994. *Lingüística Dinâmica e Multidimensional. Um Modelo Alternativo de Língua para a Complexidade do Fenômeno Lingüístico* . UFPE, Departamento de Letras, Recife (inérita).
3. _____ . 1996. *Repensando a Língua e a Lingüística. Uma visão inovadora*. UFPE, Departamento de Letras, Recife (inérita).

BIBLIOGRAFIA:

1. **ARENS, Hans.** *La lingüística: Sus textos y su evolución desde la antigüedad hasta nuestros días*, (2 vol.), Madrid, Gredos, 1975.
2. **ECCO, Umberto.** *La Estructura Ausente.* 1979, Ed. Lumen, Barcelona.
3. **ECCO, Umberto & VIOLA Patrizia.** *La Controinformazione.* in La Stampa Italiana del noecapitalismo, coord. V. Castronovo e N. Tranfaglia, 1979, Ed. Laterza, Roma, pp. 97-192.
4. **HUMBOLDT, Wilhelm Von.** *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus.* Darmstadt, Claasen and Roether, 1949.
5. _____ . *Die Sprachphilosophischen Werke.* Berlin, s.ed., 1884.
6. _____ . *De l'origine des formes grammaticales et de leur influence sur le développement des idées.* Bordé, Ducros, 1969.
7. **KUHN, Thomas S.** *The structure of scientific revolutions.* Chicago, University of Chicago Press, 1970.
8. **MAINGUENEAU, Dominique.** *Gènese du Discourse.* Mardaga, Bruxelas, 1984.
9. **SAUSSURE, Ferdinand de.** *Curso de Lingüística Geral.* trad. Antônio Chelini et alii, Cultrix, São Paulo, s. d. Consultada também a Edição de Túlio de Mauro.

DOS PORTULANOS AOS ROTEIROS DE NAVEGAÇÃO: VARIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO DISCURSO

Célia Marques Telles

Universidade Federal da Bahia

O discurso dos roteiros de navegação se constrói aos poucos. De finais do século XV ao século XVII pode seguir-se essa construção através dos textos de **roteiros da costa** desde o **Livro de Rotear** do Manuscrito Valentim Fernandes, aos **roteiros oceânicos** de finais do século XVI, como os de Aleixo da Mota e de Vicente Rodrigues. A verificação da existência de um roteiro de caráter extremamente sinalético no **Livro Vniversal de Derrotas...** de Manoel Gaspar, leva a pensar-se na existência de uma estruturação da escrita muito econômica que poderia ser o primeiro momento da expressão linear das informações dos **portulanos**.

1 INTRODUÇÃO

Em a **Evolução da estrutura do discurso dos roteiros de navegação**¹⁷⁹ chamou-se a atenção para os estudos de Avelino Teixeira da Mota sobre a evolução técnica dos roteiros de navegação, sobretudo para a evolução do discurso desses roteiros.

Vários indícios revelam que parte dos rumos e distâncias dos roteiros foram extraídos da cartografia¹⁸⁰. O discurso narrativo

¹⁷⁹Cf. Célia Marques TELLES. A Evolução da estrutura do discurso dos roteiros de navegação. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis*, Olomouc, Philologica 69, Romanica 6, p. 49-56, 1996.

¹⁸⁰ Cf. Cf. A. Teixeira da MOTA. *A Evolução da ciência náutica durante os séculos XV-XVI na cartografia portuguesa da época*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, 1961. p.11; Michel Mollat de JOURDAIN. Introduction. In: id., Monique de la RONCIÈRE. *Les Portulans; cartes maritimes du XIII au XVII siècle*. Fribourg: Office du Livre, 1984. Avec

dos roteiros é decorrente dos esforços de se elaborarem instruções simplificadas que pudessem ser compreendidas pelos marinheiros¹⁸¹.

A análise, então, apresentada - após exemplificar a leitura de alguns portulanos - mostrava apenas uma comparação entre o texto dos **roteiros da costa**, *Livro de rotear* do Manuscrito Valentim Fernandes¹⁸² e do *Livro de marinharia* de João de Lisboa¹⁸³ e o dos

le concours de M.-M. Azard, I. Raynaud-Nguyen, M.-A. Vannereau, p.13: “Sur ce point, navigateurs et cartographes disposaient des descriptions de côtes, avec l’indication des ports successifs et de leurs distances réciproques, contenues dans les livres-portulans (*portolani*), ancêtres de nos *Instructions nautiques*.”

¹⁸¹Cf. A. Teixeira da MOTA, *A Evolução da ciência náutica...*, p.10: “Desconhece-se assim o verdadeiro problema, pois o mérito dos portugueses não foi o de fazer novas descobertas astronómicas, mas sim o de pôr ao alcance do marinheiro os conhecimentos já existentes e que até então eram exclusivos de um pequeno grupo.”

¹⁸² 26 Cf. Antonio BAIÃO, ed. *O Manuscrito “Valentim Fernandes”*; oferecido à Academia por Joaquim Bensaúde. Lisboa; Academia Portuguesa da História, 1940. p.209-40.

¹⁸³ Cf. João de LISBOA. *Livro de marinharia. Tratado da agulha de marear*; roteiros, sondas e outros conhecimentos relativos à navegação. Lisboa: Imprensa de Libanio da Silva, 1903. Lxxxii+308p. Copiado e coordenado por Jacinto Ignacio de Brito Rebelo.

roteiros oceânicos, os roteiros de Diogo Afonso¹⁸⁴ e os de Vicente Rodrigues¹⁸⁵.

2 A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DOS ROTEIROS DE NAVEGAÇÃO

As informações contidas nos roteiros de navegação parecem ser a primeira tentativa de leitura linear (escrita) do que se acha lançado nos portulanos:

Les jles beneue(n)turad(e)s son en lo mar / gran cont(ra) la
masquera p(er) lo terme / del occident..., (*Atlas catalão*, c. 1375,
L.1-3)¹⁸⁶

¹⁸⁴ A saber: *Roteiro da navegação d'aqui pera a India e Viagê da India pera Portugal, s(cilicet), de Monte de Li ou de Couchim trata da vinda ao Reino*. São os dois primeiros roteiros do Ms. FP56 da BNP, que se acham copiados no Ms. NTV/7 do National Maritime Museum de Greenwich, de provável autoria de André Thevet, e traduzidos por J. H. van Linschoten no *Le Grand routier de mer* (cf. Iean Hvgves de LINSCHOT. *Le Grand routier de mer...* Nouv. trad. de flameng en François. In: id. *Histoire de la navigatioin aux Indes Orientales*; contenant diverses descriptions des lieux iusques à présent descubertes par les portugais... 2.éd. augm. Amsterdam: Chez Evertsz Cloppenburch, 1619. p.3-8 e 16-9; Cf. Célia Marques TELLES, ed. *Coleção de roteiros portuguesas da "Carreira da Índia" no século XVI*; edição do manuscrito FP 56 da BNP. São Paulo: Univ. de São Paulo, 1988. v. 1, f. 92-132. (Tese de Doutorado, área de Filologia e Língua Portuguesa, orientada pela Profa. Dra. Edith Pimentel Pinto).

¹⁸⁵ O primeiro deles é conhecido através da tradução de J. H. van Linschoten (cf. Iean Hvgves de LINSCHOT, *Le Grand routier de mer...*, ed. cit., cap. 5-7, p.8-16): *Navigation aux Indes appointee par Vincente Rodrigues de Lagos Portugais Pilote du Roy* (p.8-12), *Navigation de Goa a Cochim* (p.12-3) e *Cours de la Navigation de Cochim au Portugal descrite par le mesme Pilote Vincente Rodrigos de Lagos* (p.13-6). O segundo é conhecido em duas versões manuscritas, depositadas na Biblioteca Nacional, códices 1507 e 6651. O códice 1507 seria o de cota CXVI/1-6 da Biblioteca Pública de Évora. O códice 6651 foi editado por Gabriel Pereira em 1898 (cf. A. Fontoura da COSTA, *A Marinharia dos descobrimentos*. 3. ed. Lisboa: Agencia Geral do Ultramar, 1960. p.322-6, 449 e 466-7; G. PEREIRA, ed. *Roteiros portuguesas da Viagem de Lisboa a India nos seculos XVI e XVII*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1898. p.7-8, 10-1, 15-34).

¹⁸⁶ Pergaminho. 12 fólhos iluminados. 640 x 250mm. Colado em madeira. Fo. 5vo. e 6ro. (Paris, BN, Ms. espagnol, 30), cf. Isabelle RAYNAUD-

ixola otinticha / xe longa a Ponente 1500 Mia (*Carta isolada de Andrea Bianco, 1448*)¹⁸⁷

A leitura dos primeiros **roteiros da costa** mostra que a sua estrutura frasal obedece a um esquema informativo rígido: *situação, rumo, distância*, como se fosse a redação de uma primeira leitura de um portulano¹⁸⁸, como se pode observar no **Livro de rotear** do manuscrito Valentim Fernandes¹⁸⁹ e no **Tytolo das Rotas que sã do Cabo de Boa Esperança: ate Magadaxo do Livro de marinharia** de João de Lisboa¹⁹⁰, reproduzido no manuscrito FP56 da Biblioteca Nacional de Paris¹⁹¹.

NGUYEN. [Commentaire]. In: Michel Mollat de JOURDAIN, Monique de la RONCIÈRE, *Les Portulans; cartes maritimes du XIII au XVII siècle*. Fribourg: Office du Livre, 1984. p.201b-202c. Avec le concours de M.-M. Azard, I. Raynaud-Nguyen, M.-A. Vannereau.

¹⁸⁷Esse exemplo fornece a indicação do rumo, *Ponente*, e a distância, *1500 Mia*. Documento conservado na Biblioteca Ambrosiana de Milão. Cf. Pedro Batalha REIS. O Brasil num portulano do século XV. *Brasília*, Coimbra, v.2, 1943. A ilustração se acha entre as p. 210 e 211. O texto pode traduzir-se: “ilha autêntica / está do lado do poente [oeste] a 1500 milhas”. De acordo com Pedro Batalha REIS (art. cit., p.199-225) essa ilha seria o Brasil. Trata-se da segunda carta de Andrea Bianco que traz a sudoeste da costa africana de Cabo Verde uma grande ilha, no ângulo inferior esquerdo, com a observação citada. A primeira carta de Andrea Bianco, datada de 1436, acha-se incluída em um atlas conservado na Biblioteca Marciana de Veneza. Cf. Alfredo Pinheiro MARQUES. *Origem e desenvolvimento da cartografia portuguesa na época dos descobrimentos*. Lisboa: Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 1987. p.94.

¹⁸⁸ Cf. Célia Marques TELLES, ed. *Coleção de roteiros portugueses da “Carreira da Índia” no século XVI...* v. 1, f. 214-5, nota à L. 621.

¹⁸⁹ Cf. O MANUSCRITO “VALENTIM FERNANDES”; oferecido à Academia por Joaquim Bensaúde. Lisboa: Academia Portuguesa da História, 1940. “Este liuro he de rotear .s. de todo Portugal e de Galiza atee Sorlinga e Oexamte e das Ylhas de Madeyra e dos Açores e de Guynee e começa de fallar de como jaz a Berlenga cõ o cabo de Fijsterra.”, p.209-240. Leitura e revisão das provas por António Baião. Citam-se as páginas e linhas desta edição.

¹⁹⁰ Cf. LIVRO DE MARINHARIA, TRATADO DA AGULHA DE MAREAR DE JOÃO DE LISBOA; roteiros, sondas e outros conhecimentos relativos á navegação. Lisboa: Imp. de Libanio da Silva, 1903. “Tytolo das Rotas que sã do Cabo de Boa Esperança: ate Magadaxo”,

Sabe q) de Lastre a Ylhanas ha iiii legoas e tem huã rya. (fo. 293vo., p.210, L.7)¹⁹²

Sabe q) do Cabo de Sancta Maria cõ Sam Lucar jaz leste e hoeste. E ha na rota 30 legoas. (fo. 294 vo., p.211, L. 3-4)

Sabe q) o cabo de Ger cõ Camtj jaz nordeste e sudueste. (fo. 295 vo., p. 212, L. 20)

Sabe q) a Graciosa cõ o Roque jaz noroeste e sueste e ha na rota tres legoas. (fo. 296 ro., p. 212, L. 34)

It. jaz o cabo de sã bras com a pomta da pescaria lleste e oeste e ha na rota oyto llegeas. p.191, L. 8-9)¹⁹³

It Jaz o Rio dos bõos synaes cõ as ylhas primeiras lesnordeste e oessudueste e ha na rota - xx - legoas. (p. 192, L. 5-6)

It. magadaxo cõ os baixos de pandoa lesnordeste e oessudueste e ha na rota - bc - legoas. (p. 193, L. 3-4)

E jaz o Cabo das Agulhas cõ o Cabo do Infante nordeste sudueste, e toma da quarta de leste oeste. E <h>a na trave lssa 18 ou 20 le lguas. (fo. 38 ro., f. 148, L. 626-8)¹⁹⁴

E jaz o Cabo Talhado com a Ponta das Baixas leste oeste, e <h>a na rota oito le lguas. (fo. 38 vo., f. 149, L. 639-40)

p. 190-3. Copiado e coordenado por Jacinto Ignacio de Brito Rebello. Códice do século XVI, que pertenceu á Livraria do falecido Marquez de Castello Melhor em cujo catalogo de manuscriptos tinha o numero 254, adquirido no respectivo leilão pelo Excel^{mo}. Sr. Duque de Palmella. Citam-se as páginas e linhas desta edição.

¹⁹¹ O roteiro **Titulo das sondas e rotas do Cabo de Esperança ate Calicu**. Cf. Célia Marques TELLES, ed. *Coleção de roteiros portugueses da "Carreira da Índia" no século XVI...* f.º 37 r.º.-41 r.º., v.1, f. 148-57, L. 620-733. r.º. Citam-se as folhas e as linhas desta edição.

¹⁹² Cf. O MANUSCRITO "VALENTIM FERNANDES"; oferecido á Academia por Joaquim Bensaúde..., ed. cit.

¹⁹³ Cf. LIVRO DE MARINHARIA, TRATADO DA AGULHA DE MAREAR DE JOÃO DE LISBOA; roteiros, sondas e outros conhecimentos relativos á navegação..., ed. cit.

¹⁹⁴ Cf. Célia Marques TELLES, ed. *Coleção de roteiros portugueses da "carreira da índia" no século XVI...*, ed. cit.

E jaz a Ponta do Rio dos Reies cõ a Põta d’Andra de Boa Paz le1ste oelste, e toma da quarta de norde1ste sudue1ste. E <h>a na rolta de1z le1guas. (fo. 39 vo., f. 152, L. 666-8)

E jaz Melinde cõ as Prim(ei)ras I(lh)as cõ Magadoxo norde1ste sudue1ste, e <h>a na rolta 30 le1guas. E isto tudo por aqui el parçell. (fo. 41 ro., f. 155-6, L. 712-4)

Os **roteiros oceânicos**, mais extensos do que os anteriores, trazem as informações sobre a distância e os rumos com mais desenvolvimento, aí aparecendo novos elementos descritivos: o registro da **variação da agulha** (ou seja, dados sobre a declinação magnética), a compreensão dessa declinação magnética sobre o **abatimento da rota** e o registro das aves e plantas como **sinais**. Informam ainda as **conheçenças** (descrições das costas). Os roteiros oceânicos, por sua vez, fazem referências mais numerosas e precisas às indicações dos rumos e distâncias entre pontos da costa.

O último exemplo da **Coleção de roteiros portugueses da “Carreira da Índia” no século XVI** traz uma indicação de **conheçença** (*E isto tudo por aqui el parçell*) acrescentada à indicação da rota e da distância entre os pontos. É este tipo de informação que será desenvolvido no texto dos roteiros, a exemplo do que se encontra nos roteiros de Diogo Afonso¹⁹⁵, de Aleixo da Mota¹⁹⁶ ou de Vicente Rodrigues¹⁹⁷.

¹⁹⁵ Cf. *ibid. Roteiro da navegação d’aqui pe□□ra a India* (f. 11 r.º. -22 r.º., v.1, f. 93-115, L. 1-262) e *Viage□ da India pe□ra purtugal, s(cilicet), de Monte de Li ou de Couçhim trata da vinda ao Reino* (f. 22 r.º. -30v.º., v.1, f. 115-32, L. 263-456).

¹⁹⁶ Cf. ROTEIRO DA INDIA DE ALEIXO DA MOTA. In: G. PEREIRA, ed. *Roteiros portugueses da viagem de Lisboa á India nos seculos XVI e XVII*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1898. p. 89-209. Citam-se a numeração dos parágrafos e as páginas desta edição.

¹⁹⁷ Cf. Manoel GASPARGASPAR. *Libro Vniversal De Derrotas, alturas, longetuDes, e conhecenças, De todas as nauegaçois, Destes, Reinos, De portugal, e castela. Indias Orientais e ocçidentais, O mais copioso e claro que pode ser, En seruiço dos Nauegantes*; Ordenado. por pilotos consumados, Nesta sçiençia e Vertudes, De aproueitar En seruiço De Deos. Lix(bo)a. O pr(imeir)o De março 1594. Lisboa: Biblioteca Nacional, Ms. 1507 (cópia cedida pelo Comandante Max Justo Guedes, diretor do Serviço

D'ay por diante, <h>ey de fazer o caminho ao suduelste e ao sul e a quarta do suduelste ate le 6 graos, e d'ay por diante ao suelste e a quarta do sul, de maneira q(ue) va setenta le 1goas dos Baixos do Rio Grande, e 80 dos de Santa Ana. E trabalha de te chegares à linha equinoçial sempre sobre o sul e da maneira q(ue) atras digo. E se for caso que antes q(ue) chegues à linha, ou nella, antes vae na volta de le 1ste q(ue) d'aloelste. Isto se ente<n>dera, cõ o vento sul, estando debaixo da linha 100 le 1goas. (fo. 1ro., f. 93-4, L. 9-17)

E pelr estes dezoito graos <h>as de govelrnar ao nolrte e a quarta do nordelste, atel que seijas na altura de 16 graos e tres quartos. E quando estivelres nelsta altura e vires muitos alcatrazes, sabe q(ue) estas cõ a I(lh)a de João da Nolva. E se vires os alcatrazes, e se <os> te)<s> em manada, els longe delz ou 15 le 1goas, por quanto vem em manada. Trabalha todavia de te botares folra de dezasseis graos, em q(ue) esta elsta Ilha de João da Nolva. De dia e de noite, por vires mais seguro, govelrna ao noroelste. Tomaras a Ilha d'Angoxa pelra Moçambique, e quanto mais governares pelra o nolrte iras mais pelrto de Moçãbique. Avisar-te-as q(ue) nelsta telrra não passes de 25 braças: pelra a telrra esta a baixa em q(ue) deu Dom João. A derrado 1r dell'<h>a 13 braças. (fo. 17 ro.- 17 vo., f. 105-6, L. 152-164)

Sendo caso q(ue) partas de Couçhim p(e)lra Portugal, trabalha de te pores na altura de delz graos e meio atel seres em 150 le 1goas e d'ali vae ãoessuduelste de maneira q(ue) te guardes de delz graos escassos em q(ue) estão as Ilhas de Mamale, e a agua te çamara ao meio do canal d'antre elstas Ilhas e as de Maldiva. Por nolve graos e meio poldes passar, e largos, e não veras ilha nenhu)a. Vae seguro por nolve graos e hu terço, aynda q(ue) nas cartas estão algu)as falsas. (fo. 22 vo.-23 ro., f. 117-8, L. 283-90)

Pelra saberes o que estas das ilhas, porq(ue) o caminho q(ue) fazes el de le 1ste oelste e não poldes saber quanto arredado dellas estas, como digo q(ue) ve)es de le 1ste oelste, oilha a'gulha e quando te norestear hu)a quarta els 120 le 1goas ou 130. Quando te norestear mea quarta, estas do Faial 60 ou 70 le 1goas. E quanto mais

de Documentação Geral da Marinha, Rio de Janeiro), f^o. 85r^o.-99v^o. Citar-se-á o texto do ms. 1507, em leitura paleográfica.

deferença te fizelr mais seras àloelste das ilhas: na Terçeira, norestea a agulha hu quarto de quarta. E como fores lelste oelste cõ a I(lh)a de São Miguel, ou Santa Maria, a'gulha el fixa no nolrte. E d'ali, vindo em demãda da Roica, pelr altura de 39 graos, tem conta cõ a'gulha, q(ue), como te fizelr deferença de nordestear dous terços de quarta, sabe q(ue) estas com a barra de Lisboa. E oilha por telrra q(ue) loigo a veras. E este el o mais çelrto conhecimento q(ue) te)is. (fo. 30 ro.-30 vo., f. 131-2, L. 442-55)

De altura de 8° por diante indo da costa do Brasil como 80 para 100 leguas a leste vão bem navegados e por essa paragem acharão o vento ventante lesnordeste e indo da dita costa como 130 leguas são mais largos os ventos mas mais bonançosos e isto achei eu indo tanto a barlavento da dita costa que fui ver as ilhas de Martin Vaz. (19, p.100-1)

Sendo fora da altura do baixo do padrão se governe a lesnordeste até a altura dos ilheos queimados, digo até a altura de 16° da banda do norte que é a altura dos ilheos queimados, e será bem quando se chegue á dita altura é estar da costa da India como 120 leguas. (4, p. 118)

Leste oeste com ho cabo de sancto aguostinho que esta en 8 gr(a)os m(ei)o dele 100. leguas nordesteara a agulha digo en .180. onze graos — // En todo este caminho se deue trabalhar hyr q(uan)to poderen de ló. porq(ue) está nisto fazer ben a viaJen porq(ue) jndo ver a terra do brasil por descuydo ou mao Vento p(e)la mayor p(ar)te se arriba a p(or)tugal. — (fo. 87 ro. L. 21 - 87 vo. L. 4)

E Bom hir ao cabo de Boa esperança por .35. g(ra)os e m(ei)o ou dous terços porque ordinariame)te se achão os Ventos Rigos e o mar grande a algu)as vezes se não pode tomar o sol e não he bon levar a terra pola proa, E yndo por esta altura a não leuarão e não pasarão sen ver agua m(ui)to amaçada do fundo e ver alcatrazes q(ue) são hu)s passaros diferentes de todos de atras são brancos todos e as pontas das asas prettas e dorme) en terra não ven muyto çedo ao mar e se lançare) o prumo ao fundo acharão .70. braças Norte sur cõ o cabo ate 50. leguas de dentro o fundo e menos he vaza E do cabo das agulhas ate aguada de sam bras he area meuda. e da aguada por diante ate .70. leguas do Cabo de boa esperança. he cascalho e pedra e mais fundo. — (fo. 88 vo. L. 4-19)

Sendo Norte sur con a ylha de san L(ouren)ço noroesteara agulha 17. g(ra)os e se for mais entendão q) não eata a nao norte e sur cõ ela. e se noroestear 14. g(ra)os esta norte sur cõ a costa de dentro e norte sur cõ os baixos da Judia .12. g(ra)os. Vi)ndo aqui en todo mayo he bon neste t(em)po hir ver a terra de 33. e 34. g(ra)os e se for en abril mais cedo como en 31. e 32. g(ra)os porque em abril e mayo são os Ventos leuantes, Nornordestes que he o mais que cursa depois do poente. (fo. 97 ro. L. 6-14)

Esta esta Ilha das flores em 39. g(ra)os 2/3 o meio dela he arrumada norte sul e ao norte dela esta hu)u Ilheo grande tres leguas dela terá de grandura de Hu)a legua — Pera vir Buscar esta Ilha deue se de vír por .39. g(ra)os e hu) quarto porque asin pasando polo sul della cinco ou seis leguas, E se vieren cõ o Vento e çerrada e chuua hira a nao por esta derrota melhor e ficara o faial ao sul dez leguas e hirão por antre a graçiosa e sam jorje E leuarão a Ilha terçeja pola proa. Vinte leguas antes de chegar as fflores ffixa agulha pora p(or)tugal (fo. 99 vo. L. 5-12)

3 AS Longitudes q(ue) ha de huns lugares Portos e ylhas. A outros na Costa Vniversal. Cõ o Compaso em dereitura: UMA ETAPA INTERMEDIÁRIA?

Exemplo de uma estrutura frasal intermediária entre a leitura dos portulanos e a escrita dos roteiros de navegação pode ser encontrada no oitavo roteiro do *Libro Vniversal De Derrotas, alturas, longetuDes, e conheçenças, De todas as nauegaçois, Destes, Reinos, De portugal, e castela. Indias Orientais e ocçidentais, O mais copioso e claro que pode ser, En seruiço dos Nauegantes* de Manoel Gaspar¹⁹⁸. O texto do roteiro parece ser um elo que se torna fundamental no estudo da construção do discurso dos roteiros de navegação.

São apenas trinta e uma informações dispostas em dois fôlios incompletos¹⁹⁹. A construção do discurso mostra tratar-se de um primeiro momento de expressão linear da leitura de um portulano.

¹⁹⁸ Cf. *ibid.*

¹⁹⁹ Duas colunas no f.º 83vº (col. **a** com 25 linhas, col. **b** com 15 linhas) e uma coluna (**a**) com 6 linhas no f.º 84rº.

3.1 O oitavo roteiro do *Libro Vniversal de derrotas...* de Manoel Gaspar

**Longetudes q(ue) ha de huns lugares Portos e ylhas. a outros na
Costa**

Vniversal. cõ o Compaso em dereitura.

[fo. 83vo.]

[Col. a]

- De Lix(bo)a a Jlha da mad(ei)ra — 150. l(egu)as
De Lix(bo)a a J(lha) de Cabo verde — 500
- 5 De Lix(bo)a a pernãbuço — 900
De pernãbuço ao estreito de mag(alhã)es — 900
Da serra lioa a pernãbuço — 400
Do cabo de Boa esperança a p(on)ta
do Rio da prata na entrada — 1150
- 10 Do cabo de Boa esperança ao
Cabo de lopo. goncalues — 600
De S(ão) thome a pernãbuço — 700
De pernambuço a entrada da
põnta do Rio da pratta — 500
- 15 De Pernãbuço a outra banda
do mar do sul na ponta de tru
gillo — 1100
De S(ão) tiago de Cabo verde a.
cartagena — 975
- 20 Da hauana. a Bermuda — 425
Da Bermuda a tercejra — 675

- Do cabo di finisterra ao de s(ão) v(icen)te — 110
De finisterra a vxante — 110
De Vxante a fragelingas — 110
25 Do estreito de Jibaltar a tunez. — 300
Do estreito a malta — 360
Do estreito ao m(orr)o de cicilia — 350

[Col. b]

- De Pernãbuço ao Cabo frío — 250
Do cabo frío ao Rio da pratta — 250
5 Do cabo de Boa esperança ao
Rio dos camarõis — 700
Na linha junto ao cabo de lopo
g(onça)l(ve)z, por ela ao mar da jndia
atravesando o cabo — 580
10 Do Rio de ouro no tropico ao cabo
De Resalgate da banda da jndia
ha .83. g(ra)os polo tropico —
q(ue) são 1452. leguas.
Da Boca do estreito a Jerusalem
15 45. g(ra)os. e — 790. leguas
Da tercejra. a seVj(lh)a. 19 g(ra)os são — 335
Da terceira a lix(bo)a — 280. leg(o)as

[fo. 84ro.]

[Col. a]

Y a Barra de lix(bo)a cõ a ponta da seRa lioa
estão norte sul —
Y da ponta da serra lioa a pernãbuço

5 nordeste sudueste —

Y a J(lha) de santiago de Cabo verde cõ o Cabo
das agulhas Noroeste sueste

4 TRAÇOS DA EVOLUÇÃO DO DISCURSO DOS ROTEIROS DE NAVEGAÇÃO

As anotações contidas em **Longetudes q(ue) ha de huns lugares Portos e ylhas. a outros na Costa Vniversal. cõ o Compaso em dereitura** constituem a mais elementar estruturação do texto construído: **tema / rema**, isto é, pontos / distância ou pontos / localização, sem qualquer outro elemento de tecitura frasal. Nota-se a justaposição dos dois elementos da informação.

Por sua vez as indicações encontradas no **Livro de rotear**, no **Tytolo das Rotas que sã do Cabo de Boa Esperança: ate Magadaxo** e no **Titulo das sondas e roltas do Cabo de Esperança ate1 Calicu** apresentam uma construção sintática que une **tema e rema**, geralmente introduzida por um marcador (**sabe que, item, e**). Aqui e ali podem aparecer algumas descrições da costa (as **conheçencas**), como é o caso em dois dos exemplos citados:

E jaz Melinde cõ as Prim(ei)ras I(lh)as cõ Magadoxo nordeste sudueste, e <h>a na ro1ta 30 le1guas. *E isto tudo por aqui el parçell.* (41 ro., f. 155-6, L. 712-4)

Sabe q) de Lastre a Ylhanas ha iiij legoas e tem huã rya. (293vo., p.210, L.7)

A terceira e última série de exemplos - extraídos de **roteiros oceânicos** - mostra textos construídos a partir de uma estrutura sintática mais complexa, fornecendo inclusive informações mais precisas e completas sobre a distância a ser percorrida e a localização dos pontos. Quase sempre são acompanhadas das indicações dos **sinais** ou das **conheçencas**.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do exposto, pode observar-se que o discurso dos roteiros foi sendo construído, aos poucos, passando-se da mera sinalização dos pontos e distâncias para um conjunto de informações que enriquecem o documento quer do ponto de vista textual, quer do ponto de vista da evolução do conhecimento da marinharia.

SIMPÓSIO

PERSPECTIVAS DA PESQUISA LINGÜÍSTICA NO PAÍS

Paulino Vandresen - UFSC - CNPq

As perspectivas da pesquisa lingüística no país estarão fundamentalmente associadas às tarefas que nossa comunidade científica fixar como prioritárias para a próxima década. Não foi sem propósito que a atual diretoria da ABRALIN propôs, para o dia de hoje, várias mesas redondas e este simpósio para discutir os novos rumos da pesquisa lingüística no Brasil, sob diferentes aspectos, envolvendo órgãos financiadores e colegas indicados para nos representar perante os mesmos. Este é, portanto, o fórum adequado para discutir entre os pares os rumos de nossa caminhada rumo ao próximo milênio. Volto a insistir que nossas perspectivas dependem das tarefas que fixarmos para cada uma de nossas áreas de investigação.

Esta colocação está em completo acordo com os nove itens arrolados pelo colega Marcuschi, uma vez que a fixação de tarefas leva à organização de grupos de pesquisa, em torno de projetos temáticos. Estes grupos, para cumprir suas tarefas, precisam organizar seus bancos de dados ou laboratórios, nos quais inclui a atualização das bibliotecas, com os títulos de livros e revistas especializadas necessárias ao desenvolvimento das pesquisas propostas. O intercâmbio entre os pesquisadores que atuam no mesmo projeto ou projetos afins, via internet ou através de encontros restritos em que os resultados são discutidos e divulgados se tornará parte da rotina. Como estes projetos temáticos estarão necessariamente ligados às linhas de pesquisa dos cursos de pós-graduação, sua execução envolverá bolsistas de iniciação científica, mestrandos e doutorandos estabelecendo a relação entre graduação e pós-graduação. A formação de recursos humanos, com maior experiência em pesquisa, é outra consequência benéfica deste planejamento da área.

Minha ênfase na fixação de tarefas, como estratégia para alcançar resultados, ficou ilustrada na proposta de Suzana Cardoso, defendendo a mobilização dos dialetólogos brasileiros na elaboração de um atlas lingüístico do Brasil. A tarefa proposta tem a vantagem

de aglutinar pesquisadores de todo o país, direcionando esforços e recursos financeiros de muitas instituições universitárias e órgãos de fomento para um mesmo objetivo. Enfim, foi proposta uma tarefa, bem aceita pelos colegas dialetólogos, e como consequência a comunidade lingüística do país, em alguns anos, terá o atlas proposto.

Continuando na perspectiva do estudo da diversidade lingüística no Brasil, temos vários exemplos de tarefas ou projetos temáticos que comprovam a eficiência de minha proposta. Um exemplo de projeto nucleador é sem dúvida “A Gramática do Português Falado”, coordenado pelo professor Ataliba de Castilhos. Além de reunir pesquisadores de todo o país e das mais diferentes áreas de investigação da lingüística, esse projeto nos dá um exemplo de grupo de pesquisa, com intenso intercâmbio e uma metodologia para reuniões de trabalho para a discussão de resultados. Como consequência, temos a perspectiva de em breve contarmos com uma gramática do português falado.

A proposta de que os lingüistas brasileiros fixem tarefas ou rumos norteadores para a pesquisa foi defendida em outra mesa redonda deste congresso pela colega Stella Maris Bortoni, sugerindo que se fizesse uma avaliação da área à luz de dois trabalhos da década de 60/70: “Tarefas da Lingüística no Brasil” (Estudos Lingüísticos Vol. I, nº 1, 1966) de Aryon Rodrigues e “Tarefas da Sociolingüística no Brasil” (Revista de Cultura Vozes, 1973) de minha autoria. A sugestão da colega vai além, sugerindo que as diferentes áreas de investigação da lingüística buscassem estabelecer suas tarefas prioritárias após esta avaliação. Também Marcuschi, em sua conferência, na 48ª reunião anual da SBPC chega a esta conclusão: “Portanto, para que a lingüística no Brasil tenha boas perspectivas, deveríamos prever algumas tarefas básicas, e propor algumas metas centrais para a próxima década” (Boletim ABRALIN, nº 19, página 25).

Infelizmente não me debrucei sobre os dois artigos citados e sobre os progressos feitos nas últimas duas décadas para fazer a avaliação sugerida. Nem tenho condições de sugerir tarefas para as áreas de investigação da lingüística, pois, a situação agora é bem mais complexa, com um universo de quase quinhentos doutores mais de cinquenta cursos de pós-graduação em letras & lingüística

com suas variadas linhas de pesquisa. Até para fazer um rápido apanhado sobre os projetos em desenvolvimento na área de sociolinguística corro o risco da omissão involuntária mas acho importante salientar os grandes projetos que vem vitalizando esta área.

Deixando de lado os projetos na área de dialetologia já comentados pela colega Suzana Cardozo e o projeto “Gramática do Português Falado” há uma série de projetos nucleadores que estão estimulando a produção científica e formação de recursos humanos no país. Um desses exemplos é o projeto CENSO/PEUL da UFRJ, que vem produzindo trabalhos sobre variação linguística, mudança linguística e parte agora para aplicações ao ensino do português. O papel do projeto CENSO/PEUL, entretanto, não pode ser visto somente pelo lado da produção científica. Ali se formou uma grande equipe de pesquisadores que fez seu mestrado e doutorado com os dados e a infra-estrutura propiciada pelo projeto.

O projeto CENSO inspirou outras iniciativas como a do projeto VARSUL (Variação Linguística Urbana na Região Sul) que reúne em um projeto inter-institucional equipes de sociolinguistas de quatro universidades da região sul: UFRGS, PUC-RS, UFSC e UFPR. Este grupo já concluiu o “Banco de Dados VARSUL” todo informatizado, com dados de doze cidades representativas do português falado nesta região. O grupo inicia agora o projeto de descrição do português falado na região sul, levando em conta a heterogeneidade associada a fatores linguísticos e sociais (etnia, sexo, idade e escolaridade).

No nordeste há também vários bancos de dados em fase de organização na UFAL, UFPB, UFRN, Universidade Estadual de Vitória da Conquista, etc.. Este fato nos dá a perspectiva de comparar resultados e ter um quadro mais exato do português falado no Brasil.

No quadro da sociolinguística não podemos esquecer a contribuição de Fernando Tarallo e sua proposta de aproximar os estudos da variação em sintaxe com o modelo gerativo de princípios e parâmetros.

Outra área promissora é a sociolinguística interacional desenvolvendo projetos principalmente na UnB, UFRJ e UFSC, com

participação de colegas da área da lingüística aplicada interessados na interação professor/aluno em sala de aula.

A área da lingüística histórica (associada ao GT de sociolingüística da ANPOLL) está em franco desenvolvimento, reunindo documentação para estudo da mudança em tempo real e aproveitando os bancos de dados do NURC, CENSO, VARSUL, etc. para observar mudanças em curso. Não sei se existe um projeto agregando os pesquisadores desta área de investigação mas há bom intercâmbio entre seus membros.

Na área de línguas em contato (bilingüísmo, Pidgins e crioulos) estão em desenvolvimento alguns projetos específicos, mas, não há projetos nucleadores reunindo os especialistas da área. Na verdade, há uma dificuldade nesta área pois, os interesses são geralmente específicos à determinada língua em contato com o português, dificultando projetos de maior envergadura. Na região sul vários pesquisadores que atuavam nesta área de investigação acabaram incorporados aos dois grandes projetos: VARSUL e ALERS (Atlas lingüístico e etnográfico da região sul).

Esta rápida olhada sobre as áreas de investigação da sociolingüística mostra que houve um sensível progresso nessas duas décadas graças a projetos temáticos com objetivos bem definidos. Uma análise mais exaustiva se faz necessária para rever as tarefas da sociolingüística para os próximos anos.

Por uma questão de falta de tempo para a apresentação mas, principalmente por falta de dados não nos é possível apresentar um quadro detalhado dos projetos em andamento e suas perspectivas nas demais áreas da lingüística.

Tem-se a impressão, no entanto, que algumas sub-áreas da lingüística se encontram enfraquecidas numericamente e que estas áreas são justamente áreas básicas como a fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. É claro que especialistas destas áreas estão incluídos em grupos de pesquisa como línguas indígenas, descrição do português, psicolingüística, etc.. Mas há outros indicadores preocupantes para esta percepção do problema. Neste congresso, por exemplo, em trinta e duas mesas redondas tivemos apenas uma sobre a aquisição da fonologia, duas abordando problemas sintáticos e nenhuma que tratasse, pelo menos explicitamente, de morfologia e

semântica. Outros sintomas: a ausência ou pelo menos pouca ênfase destas disciplinas em alguns currículos de pós-graduação em lingüística, número de visitantes de nacionais ou estrangeiros para ministrar estas disciplinas na pós-graduação, número de dissertações/teses defendidas nestas áreas e o pequeno número de integrantes dos GT's nestas áreas, salientando-se que não há GT de semântica na ANPOLL. Como uma formação básica em lingüística é fundamental, mesmo para os estudos interdisciplinares, há necessidade de incentivar estas áreas de pesquisa ou pelo menos verificar e comprovar que esta avaliação está equivocada.

Em compensação, há outras áreas que mostram excepcional vitalidade, como a análise do discurso, com grupos de pesquisadores de renome distribuídos por várias instituições. As tendências atuais e as perspectivas desta área foram discutidas em profundidade em duas mesas redondas não havendo necessidade para comentários adicionais.

A psicolingüística fez também neste congresso da ABRALIN uma avaliação de seu desenvolvimento nas várias regiões do país discutindo perspectivas futuras para a pesquisa.

A área de línguas indígenas, graças ao programa especial de fomento do CNPq (infelizmente interrompido) aumentou sensivelmente o número de doutores e mestres que trabalham na documentação e descrição das línguas indígenas brasileiras. Existem, por isso, boas perspectivas para a área, dependendo de um esforço do grupo em organizar-se adequadamente para um novo programa de financiamento da pesquisa nesta área prioritária da lingüística brasileira. Mesmo havendo dificuldades momentâneas para o enquadramento no PRONEX é possível convencer os órgãos financiadores a aprovar um programa de pesquisa com o objetivo de documentar e descrever nossas línguas indígenas. A articulação dos pesquisadores é indispensável para atingir este objetivo.

Outra área em franco desenvolvimento no país é a lingüística aplicada. Nos dois últimos congressos da AILA (Amsterdam 1993 e Jyvaskyla 1996) a delegação brasileira foi respectivamente a quarta e terceira em número de trabalhos apresentados. O ponto crítico nesta área é ainda o ensino da língua materna. Com vários projetos em andamento sobre alfabetização,

fala e escrita (NELFE), laboratórios de leitura, interação professor/aluno, etc. há perspectivas de a lingüística brasileira prestar seu retorno à sociedade, colaborando na melhoria do ensino da língua materna.

A área de lexicografia, lexicologia e terminologia tem se destacado com a conclusão de alguns projetos importantes e outros em desenvolvimento principalmente na USP, UNESP e UFRGS.

Mesmo sem fazer uma retrospectiva com dados numéricos o avanço da pesquisa lingüística nas duas décadas que nos separam dos artigos sobre “tarefas” publicados na década de 60/70 é significativa e inquestionável. Temos hoje um grande número de doutores e mestres e abrimos novas frentes na pesquisa lingüística. Há inúmeros grupos de pesquisa em plena atividade, com uma visão clara das tarefas que precisam ser cumpridas. Por outro lado há um grande número de doutores e mestres aparentemente não engajados em projetos de pesquisa, se tomarmos por base estimativas em pedidos de auxílio junto a órgãos de financiamento federais e estaduais. O critério de pedidos de auxílio talvez não seja o mais adequado para medir a participação de nossos doutores e mestres em grupos de pesquisa, dada a penúria dos órgãos financiadores e a baixa prioridade que a lingüística recebe em algumas destas agências. Sem querer entrar no tema da política de financiamento, objeto da mesa redonda anterior, gostaria de salientar que outra virtude deve acompanhar a política de tarefas ou rumos bem definidos: a perseverança, quase teimosia em levar avante um projeto. É preciso não desistir, mesmo enfrentando negativas nos pedidos de financiamento. Desde os tempos dos Faraós há períodos de vacas magras alternando com períodos de vacas gordas... No Brasil e para a área de Letras & Lingüística, direis: mais magras que gordas... Há entretanto, muitos exemplos em que a perseverança resultou em financiamento e projeto concluído. Este foi o caso do projeto VARSUL que teve seu pedido deferido pela FINEP (mesmo defasado pela inflação) na terceira tentativa. Com pedidos de suplementação à FINEP, ajudas do CNPq e pequenos auxílios das fundações estaduais e das próprias universidades o projeto foi inteiramente executado. Exemplos como estes devem existir às dezenas... Com tarefas bem definidas as dificuldades financeiras e outras tantas que atrapalham nossas atividades de pesquisa serão

superadas, podendo, quando muito, retardar um pouco a execução do projeto.

PERSPECTIVAS DA PESQUISA SOBRE A DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA NO BRASIL

Suzana Alice Marcelino Cardoso - UFBA

Os acertos com o moderador deste Simpósio, nosso colega Luiz Antônio Marcuschi, levaram a que nos estruturássemos por áreas e assim nos ativéssemos, cada um, ao que mais de perto nos tem tocado na construção da Lingüística – aqui tomada como ciência geral da linguagem – no Brasil, no dia-a-dia do nosso trabalho. Dessa forma, coube-me falar sobre as perspectivas para a pesquisa sobre a diversidade lingüística no Brasil. Até aqui, tudo bem. A partir de então se pôs para mim o problema cujo porquê procurarei explicar e para o qual tentarei encontrar os caminhos.

Falar sobre a diversidade lingüística no Brasil e conseqüentemente sobre as perspectivas que a rondam neste final de milênio tem variadas implicações.

Preliminarmente, faz-se necessário definir **diversidade em que língua, diversidade de que línguas**, dentre as que transitam em nosso pluricultural e plurilingüístico território. Essa reflexão sobre o plurilingüismo no Brasil tem sido uma preocupação constante e reiteradamente retomada para discussão pela ABRALIN. Permito-me, entre tantos eventos e momentos, reportar-me ao Simpósio *Línguas minoritárias no Brasil*²⁰⁰, acontecido por ocasião da 28ª Reunião Anual da SBPC, em Brasília, 1976, e coordenado por Nelson Rossi, quando, com exposições de Charlotte Emerich, Mary Kato, Leila Bárbara, Paulino Vandresen, hoje aqui conosco, e Jean-Pierre Angenot, foram abordadas questões relativas às línguas indígenas, línguas asiáticas, línguas européias e línguas africanas. Nas palavras de abertura, Rossi (1983:75-76)²⁰¹ assim se expressou:

²⁰⁰ O conjunto de textos encontra-se publicado no *Boletim ABRALIN*, 5, setembro, 1993.

²⁰¹ Nelson Rossi, “Palavras de Abertura”. Simpósio sobre Línguas minoritárias no Brasil. *Boletim ABRALIN*, 5, setembro.1993. p.75-76.

Parece-nos que razões extra-lingüísticas mais freqüentemente implícitas do que explícitas, têm obscurecido, ainda que de boa-fé, nossa realidade lingüística. De fato, se em termos relativos justificasse a qualificação de “espantosa” que não raro se atribui à “unidade lingüística” do Brasil, mais espantoso pareceria que nos faltasse a diversidade que como disse ela pressupõe. Mais espantoso não só no plano teórico ou lingüístico-formal *stricto sensu*, mas também no plano histórico-social, dadas as características indiscutivelmente pluriculturais tanto de nosso passado quanto de nosso presente.

Essa diversidade a que Rossi se refere, ao dizer que “*mais espantoso pareceria que nos faltasse a diversidade*”, resulta da pluralidade de línguas existentes em nosso país, de usos social e politicamente diferenciados e condicionados ao prestígio de seus utentes, e da própria multidialeção do português. Com esta breve referência histórica, situo-me para resolver parte do problema inicialmente admitido: ao tratar da diversidade lingüística no Brasil, vou ater-me exclusivamente às questões relativas ao português brasileiro, dispensando-me de referências às questões relacionadas aos estudos das línguas indígenas, das línguas minoritárias ou da influência africana que aqui se registra.

Se parte do “meu problema” fica assim resolvido, resta-me ainda delimitar sob que aspectos essa diversidade será examinada. Os estudos no campo da Dialectologia e da Sociolingüística, sob os seus diferenciados enfoques teóricos, têm procurado dar conta de fenômenos relativos à variação. Os primeiros, os estudos de caráter dialetal, afloraram desde a primeira metade do século passado, inicialmente voltados para as diferenças léxico-semânticas e, a partir do primeiro quartel desde século, com estudos direcionados para uma abordagem mais completa e abrangente, enfocando os níveis fonético-fonológico, morfossintático e léxico-semântico, como se tem documentado com obras de cunho monográfico e com os atlas lingüísticos. Os estudos de natureza sociolingüística, por sua vez, se desenvolvem a partir da década de sessenta e se têm ampliado na perspectiva de diferenciadas linhas teóricas. Sobre o que já se tem feito no campo da variação, a ANPOLL em diversos dos seus encontros, tem procurado dar conta. Em dois momentos distintos, para ilustrar com exemplos concretos, o GT de Sociolingüística se ocupou de um

balanço geral dos estudos sobre a variação relativos ao português do Brasil: em 1989, com a mesa-redonda sobre o tema “Levantamento regional da produção em Sociolingüística”, e em 1992, com uma outra mesa-redonda sobre “Os estudos da variação no Brasil: situação atual” que procurou recobrir todas as linhas e tendências na abordagem do fenômeno da variação no Brasil.

Hoje, neste seu Primeiro Congresso Nacional, a ABRALIN retoma a questão dos estudos lingüísticos no Brasil, imprimindo a essas considerações um caráter prospectivo, partindo não da história do que já se fez, mas buscando encontrar o **a fazer-se**, vislumbrando diretrizes e delineando perspectivas para o futuro.

Com estas breves considerações, quero introduzir o tema de que me vou ocupar: perspectivas para a pesquisa no campo da variação lingüística, especificamente na ótica dos estudos dialetais. E como falar de futuro implica, necessariamente – pelo menos no meu entender -- , ter-se uma visão do presente e do passado, tratarei de , muito brevemente, traçar um perfil dos estudos dialetais no Brasil para, mais detidamente, discutir caminhos e perspectivas para a Dialectologia em nosso país.

Uma breve retrospectiva

Iniciados na primeira metade do século passado, os estudos dialetais no Brasil são direcionados, na sua primeira fase (1826-1920), para o reconhecimento da diversidade léxico-semântica com resultados que se publicam nos numerosos glossários e léxicos regionais como o *Dicionário da língua brasileira* (Luís Maria Silva Pinto, 1832), o *Vocabulário brasileiro para servir de complemento aos dicionários da língua portuguesa* (Brás da Costa Rubim, 1853) o *Popularium sulriograndense e o dialeto nacional* (Apolinário Porto Alegre, 1872), *A linguagem popular amazônica* (José Veríssimo, 1884), para ficar em apenas ilustrações.

A essa fase, segue-se uma segunda que se inicia com a publicação de *O dialeto caipira* de Amadeu Amaral, em 1920, obra que introduz uma nova perspectiva para a abordagem da diversidade do português brasileiro. Nela o autor procede a um estudo monográfico da região, focalizando os níveis fonético,

morfológico, sintático e lexical. Ao lado dos glossários regionais que continuam a ser produzidos, são essas obras de cunho monográfico, com estudos específicos sobre uma região que vão dar o tom da segunda fase. Não cabe aqui, pelo objetivo deste simpósio, ilustrar mais abundantemente os trabalhos desse período, mas, por estarmos em Alagoas, não posso me furtar de mencionar a preciosa obra sobre o português de Alagoas e Pernambuco, *A língua do Nordeste*, publicado em 1934 pelo eminente alagoano, Mário Marroquim, cujo centenário de nascimento se festejou no passado ano de 1996.

A terceira fase é marcada pela presença dos estudos de geolingüística no Brasil. Registra-se a primeira manifestação em prol de um atlas lingüístico do Brasil, com o que se lê no Art. 3º do Decreto 30.643, de 20 de março de 1952, que assentava como principal atribuição da Comissão de Filologia da Casa de Rui Barbosa a “*elaboração do atlas lingüístico do Brasil*”. Pela impossibilidade de concretização desse desiderato a nível nacional, partiu-se, como reconheciam e recomendavam Silva Neto, Nascentes, Celso Cunha, entre outros, para a realização de atlas regionais. Assim, em 1963, publica-se o primeiro atlas lingüístico regional do Brasil, o *Atlas Prévio dos Falares Baianos*, sob a direção de Nelson Rossi, ao qual se somam mais quatro outros já publicados e seis outros em andamento.

Esse breve balanço histórico tem a finalidade de colocar o fio principal das considerações que trago aos colegas sobre as perspectivas para os estudos dialetais no Brasil.

Perspectivas para os estudos dialetais no Brasil

Quero retomar a idéia de um atlas lingüístico geral do Brasil como uma das perspectivas a serem consideradas para os estudos lingüísticos no Brasil no alvorecer do terceiro milênio.

Concebida no começar do segundo lustro deste século, a idéia de um atlas lingüístico do Brasil interessou a muitos, tocou mais de perto a alguns que vêm tentando a sua concretização pelo caminho dos atlas regionais, mas, de certo modo, andou meio arrefecida com a implementação dos estudos sociolingüísticos que, ao darem conta da variação também espacial, introduziam a reflexão

extremamente motivadora sobre os fenômenos e fatores sociais e suas implicações no uso da língua.

A importância, porém, da geolingüística permanece e a sua contribuição se torna cada dia mais abrangente, sobretudo no momento em que os resultados que apresenta são examinados na relação com os de outros ramos das ciências humanas, nas múltiplas interfaces que com elas se pode estabelecer. A esse propósito, muito recentemente, em conferência feita durante o Seminário “Caminhos e Perspectivas para a Geolingüística no Brasil”, realizado em Salvador em novembro de 1996, assim se expressou Michel Contini, diretor do Centre de Dialectologie de Grenoble:

Plus que jamais la géolinguistique apparaît aujourd’hui comme l’un des principaux centres d’intérêt de la linguistique, lieu privilégié d’expérimentation des théories et de méthodologies nouvelles, d’observation de la variabilité dans l’espace e dans le temps. Une possibilité irremplaçable aussi – dans une perspective diachronique – de vérifier l’évolution des langues grâce à une analyse des données synchroniques.

Prova disto está a exuberância da Geolingüística na Europa, com numerosa produção de atlas regionais, nacionais e supranacionais, dos quais destaco, pertencentes a esta última categoria, o *Atlas Linguistique Roman* e o *Atlas Linguarum Europae* que refletem tendência mais recente de uma geolingüística supranacional, cobrindo seja a totalidade de uma família de línguas, seja um espaço multilingual. Do primeiro - o *Atlas Linguistique Roman* -, que reúne dados das línguas românicas de Europa, acabam de sair, em 1996, o primeiro volume de cartas e mais dois outros referentes à introdução e comentários, editados pelo Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, em Roma. O segundo - o *Atlas Linguarum Europae* - recobre toda a realidade lingüística do continente europeu, nascido de um projeto iniciado em 1970, cujos primeiros resultados foram publicados em 1983 (Van Gorcum, Assen, Holanda) e hoje já se encontra no volume I.5, agora editado pelo Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, em Roma.

Esse rápido “passeio” pela geolingüística européia tem dois objetivos básicos: de um lado, mostrar a vitalidade dos

estudos de geografia lingüística, a sua expansão e abrangência, em suma, a sua atualidade e importância não só para o campo da Lingüística como também servindo a outras áreas do conhecimento; de outro, chamar a atenção para o aperfeiçoamento do método geolingüístico com as novas técnicas de tratamento dos materiais recolhidos, as quais permitem identificarem-se atlas de primeira e de segunda geração e autorizam falar-se em atlas de terceira geração em decorrência da natureza de dados que exibem e da qualidade de estudos interpretativos que apresentam.

Nesse quadro, digamos, universal, é que se pode tentar delinear perspectivas para os estudos da variação diatópica no Brasil, mais especificamente os caminhos para a geolingüística, o que tentarei fazer a partir de agora.

A extensão territorial do nosso país e a conseqüente necessidade de caracterizar-se do ponto de vista lingüístico cada uma de suas áreas, as mudanças aceleradas pelas quais vêm passando as mais diferentes e distanciadas regiões, a urgência em serem documentados os diferentes estágios vivenciados pelo português brasileiro, tudo isso aponta para a inadiável tarefa de descrição da língua portuguesa no Brasil para que se possa ter, sob a ótica da diatopia, uma macrovisão da realidade lingüística do país.

Estudos esparsos e ao sabor do interesse particular de pesquisadores e/ou de grupos de pesquisa têm dado conta de fenômenos peculiares de áreas e caracterizadores/definidores de regiões lingüisticamente diferenciadas e passíveis de delimitação. Começa-se a sentir, de maneira mais palpável, em que consiste esta **diversidade** pois os estudos empíricos desenvolvidos passam a fornecer, com base nos dados reais, **um mapa de coincidências** ao lado de outro de **divergências**, mas continua faltando a visão de conjunto, a dimensão real do território brasileiro, a macrovisão da realidade do português do Brasil que nem o esforço da geolingüística nesses quarenta anos tem conseguido resolver. Senão vejamos.

Atualmente, conta o Brasil com cinco atlas lingüísticos já publicados e conhecidos dos presentes: o *Atlas Prévio dos Falares Baianos*²⁰² (1963), o *Esboço de um Atlas Lingüístico de*

²⁰² Nelson Rossi. Rio de Janeiro: INL:MEC, 1963.

*Minas Gerais*²⁰³, vol. I (1977), o *Atlas Lingüístico da Paraíba*²⁰⁴, vols. I e II (1984), o *Atlas Lingüístico de Sergipe*²⁰⁵ (1987) e o *Atlas Lingüístico do Paraná*²⁰⁶ (1995) e com mais seis atlas em curso: atlas lingüístico-etnográfico da Região Sul, atlas lingüístico-etnográfico dos pescadores do Rio de Janeiro, atlas lingüístico de São Paulo, atlas lingüístico de Mato Grosso do Sul, atlas lingüístico do Acre e atlas lingüístico do Ceará. Como se pode observar, uma grande parte do território brasileiro, encontra-se recoberta pelo trabalho da geolingüística. As contingências do tempo e de cada universidade fizeram com que tais trabalhos, ainda que numa mesma linha – geolingüística – se desenvolvessem sem a preocupação expressa de atingir-se a intercomparação de dados, tão necessária para a delimitação e conhecimento das áreas dialetais do Brasil. Assim, dos cinco atlas lingüísticos publicados, apenas três cartas são coincidentes, ou seja, encontram-se em todos eles: as cartas “arco-íris”, “estrela cadente” e “nevoeiro”. Seis cartas, estão em quatro deles e doze cartas em três. As demais cartas ou se distribuem por pares de atlas ou são específicas de um deles. Ora, isso nos leva, concretamente, a dispor, para uma reflexão mais ampla, apenas de três itens léxico-semânticos intercomparáveis e de alguns fenômenos fonéticos que podem ser colhidos das formas registradas, mas também padecendo da ausência de uma linha geral com informações comuns sistematicamente levantadas em todas as regiões.

Esses dados, a que acabei de me referir, falam por si só. Não se pode negar a importância dos atlas regionais, muito pelo contrário, tenho sido sempre, e continuarei sendo, defensora de sua realização, mas também não se pode deixar de registrar – o que me parece óbvio – que, caminhando-se como se vem caminhando, não se conseguirá atingir a descrição global da realidade brasileira, pelo menos a nível do desejável. Assim, parece-me -- e chego a não ter dúvidas! -- que é chegada a hora de fazer-se

²⁰³ Mário Zágari et alii. Rio de Janeiro:MEC: Fundação Casa de Rui Barbosa: Universidade Federal de Juiz de Fora, 1977.

²⁰⁴ Maria do Socorro Aragão, Cleusa Bezerra de Menezes. Brasília: CNPq:UFPb, 1984.

²⁰⁵ Carlota Ferreira et alii. Salvador: UFBA:FUNDESC, 1987.

²⁰⁶ Vanderci Aguilera. Curitiba, 1995.

o **atlas lingüístico do Brasil**, e essa é uma das perspectivas que vislumbro para os estudos lingüísticos no Brasil, no campo da variação e especificamente na área da dialectologia.

Essa idéia – a de fazer-se um atlas lingüístico geral do Brasil no que se refere à documentação da língua portuguesa – vem permeando os encontros de especialistas da área e se feito presente na cabeça de muitos dos envolvidos com a dialectologia. Em conseqüência, um primeiro passo nesse sentido foi dado, recentemente, com a realização em Salvador, sob os auspícios da Universidade Federal da Bahia e com o apoio das universidades de origem dos participantes, do Seminário “Caminhos e perspectivas para a geolingüística no Brasil”, que muito me gratificou organizar e ao qual acorreram representantes de todos os grupos nacionais envolvidos com a dialectologia, com exceção apenas do Ceará. A presença a esse Seminário do Prof. Michel Contini, diretor do Centre de Dialectologie de Grenoble, diretor do *Atlas Linguistique Roman* e membro do Comitê Diretor do *Atlas Linguarum Europae* imprimiu aos trabalhos um forte ânimo no sentido de buscar-se a concretização do sonhado atlas lingüístico nacional. Foram três efetivos dias de trabalho durante os quais se deu um balanço dos estudos geolingüísticos no Brasil, ouviu-se do nosso visitante um conjunto de informações sobre os avanços que os atlas europeus vêm refletindo e culminou-se pela deliberação unânime de iniciar-se, sem prejuízo dos atlas regionais, um projeto conjunto para elaboração do atlas lingüístico do Brasil. Nasceu, assim, ou melhor dito, renasceu assim a idéia do atlas do Brasil, nos termos da “Carta de Salvador”, cujo teor é o seguinte:

Carta de Salvador

Professores e Pesquisadores envolvidos com os estudos de Dialectologia no Brasil, reunidos em Salvador, Bahia, de 04 a 06 de novembro de 1996, por ocasião do Seminário Nacional *Caminhos e Perspectivas para a Geolingüística no Brasil*, com a presença do Prof. Dr. Michel Contini, Diretor do Centre de Dialectologie da Université Stendhal-Grenoble, Diretor do *Atlas Linguistique Roman* e membro do Comitê do *Atlas Linguarum Eoropae*,

CONSIDERANDO:

a) a importância dos estudos geolingüísticos para o conhecimento das línguas e, conseqüentemente, do português brasileiro;

b) a existência no Brasil de cinco atlas regionais já publicados e de estudos para a elaboração de seis novos atlas, que se encontram em diferentes momentos de execução;

c) a necessidade de desenvolver-se, no campo da geografia lingüística, um trabalho orgânico e geral no território brasileiro,

RECONHECEM que é chegado o momento de elaborar-se o **Atlas Lingüístico do Brasil**, e para tanto

DECIDEM empenhar-se no desenvolvimento de ações que levem à consecução desse desiderato, constituindo um Comitê Nacional que se encarregará da implementação imediata do projeto.

Salvador, 6 de novembro e 1996.

Retomou-se a idéia do atlas do Brasil e se iniciaram os primeiros passos para a consecução do desiderato, o primeiro dos quais se concretiza com a 1ª Reunião do Comitê Nacional do ALiB, realizada no dia 11 de março de 1997, precedendo o início do I Congresso Nacional da ABRALIN.

Creio, com esse informe e no espaço de tempo que me foi destinado, ter fornecido algumas perspectivas para os estudos da variação lingüísticas no Brasil as quais se traduzem na proposta de realização do atlas lingüístico nacional, cuja hora, estou convencida, é chegada, pois situações, fatos e dados lingüísticos e extralingüísticos podem e devem justificar e explicar deliberação de tal natureza. Assim, (I) a inexistência de dados que apontem de maneira ampla e geral as características do português brasileiro, (II) a ausência de dados lingüísticos, resultantes da pesquisa *in loco* que permitam traçar-se uma divisão dialetal do Brasil e (III) a necessidade de ter-se a multidimensionalidade da língua no país, não

apenas para efeitos de precisar e demarcar espaços geolingüísticos, mas para que se possa também contribuir, de forma direta, para um melhor equacionamento entre a realidade de cada área e o ensino da língua materna que nela se processa, figuram entre as razões prioritárias invocadas.

Assumir, pois, no alvorecer do terceiro milênio, essa empreitada é, no meu modesto entender, concretizar uma das perspectivas para o futuro da pesquisa lingüística no Brasil.
